Educação
para cuidar
e saúde mental
para aprender
ações e reflexões
no momento presente
Organizadoras
Karla Rosane do Amaral Demoly
Maria Aridenise Macena Fontenelle
edufersa

Front Matter / Elementos Pré-textuais / Páginas Iniciales

Karla Rosane do Amaral Demoly
Maria Aridenise Macena Fontenelle
(orgs.)

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

DEMOLY, K. R. A., and FONTENELLE, M. A. M., eds. *Educação para cuidar e saúde mental para aprender*: ações e reflexões no momento presente [online]. Mossoró: EdUFERSA, 2024, pp. 1-8. ISBN: 978-65-87108-82-7. https://doi.org/10.7476/9788557571563.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribição 4.0.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimento 4.0.

Educação para cuidar e saúde mental para aprender

ações e reflexões
no momento presente

Organizadoras
Karla Rosane do Amaral Demoly
Maria Aridenise Macena Fontenelle

EDUCAÇÃO PARA CUIDAR E SAÚDE MENTAL PARA APRENDER:
ações e reflexões no momento presente

edufersa
editora universitária
2024

©2024 Direitos Morais reservados aos organizadores: Karla Rosane Amaral Demoly, Maria Aridenise Macena Fortinelle. Direitos Patrimoniais cedidos à Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (EdUFERSA). Não é permitida a reprodução desta obra podendo incorrer em crime contra a propriedade intelectual previsto no Art. 184 do Código Penal Brasileiro. Fica facultada a utilização da obra para fins educacionais, podendo a mesma ser lida, citada e referenciada. Editora signatária da Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004 que disciplina o Depósito Legal.

Reitora
Ludimilla Carvalho Serafim de Oliveira

Coordenador Editorial
Ayala Gurgel

Conselho Editorial
Ayala Gurgel, Daniele Belmont de Farias Cavalcanti, Francisco Ernandes Matos Costa, Francisco Marlon Carneiro Feijo, Raphaela Vasconcelos Gomes Barreto, Andiara Araujo Cunegundes de Brito, Rafael Lamera Giesta Cabral, Ana Maria Pereira Aires, Yaskara Ygara Menescal Pinto Fernandes, Victor de Paula Brandao Aguiar e Eldio Pinto da Silva.

Assistente em Administração
Francisca Nataligeuza Maia de Fontes

Capista e Diagramador
José Arimateia da Silva

Arte para capa
Jussara Nascimento da Silva Rodrigues

Revisão Linguística
Marcos Antônio de Oliveira

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação para cuidar e saúde mental para aprender : ações e reflexões no momento presente / organizadores, Karla Rosane do Amaral Demoly, Maria Aridenise Macena Fontenelle. – Mossoró : EdUFERSA, 2024.
235 p. : il.

E - ISBN: 978-65-87108-82-7

1.Saúde Mental. 2. Educação. 3. Afeto Catalisador. 4. Sabedoria. 5. Conhecimento. I. Demoly, Karla Rosane do Amaral. II. Fontenelle, Maria Aridenise Macena.

CDD: 616.89

Vanessa de Oliveira Pessoa CRB-15/453

Editora filiada:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos

Av. Francisco Mota, 572 (Campus Leste, Centro de Convivência) Costa e Silva
Mossoró-RN 59.625-900 | +55 (84) 3317-8267 | edufersa.ufersa.edu.br
livraria.ufersa.edu.br | edufersa@ufersa.edu.br

SUMÁRIO

Prefácio 9
Apresentação 13

PARTE I

✦

Sabedoria e conhecimento na promoção da saúde mental e da educação inclusiva

Capítulo 1

Epistemologia complexa e o lugar do cuidar no novo paradigma 21

Nize Maria Campos Pellanda

Capítulo 2

Percurso comentado do programa oficinando em rede de Mossoró: reflexões no tempo presente 35

Karla Rosane do Amaral Demoly, Maria Aridenise Macena Fontenelle, Yákara Vasconcelos Pereira, Artur Vinicius de Lima Fernandes Laryssa Dayanna Costa Ferreira, Jordanya Reginaldo Henrique, Luisa Maria Nunes da Cunha, Midiã Kaddja Nunes de Souza, Rafael de Almeida Rodrigues, Washington Sales do Monte

Capítulo 3

Ensino superior em saúde mental: uma experiência em permanente processo no sertão do submédio São Francisco 69

Bárbara Eleonora Bezerra Cabral

Capítulo 4

Ekobé: cuidando da vida a germinar alegremia..... 89

Vera Dantas

Capítulo 5

Resistência poética e afirmação política: caminhos possíveis para uma outra escola..... 101

Dilma Mesquita

Capítulo 6

A cenopoesia do flor do sol: reflexões para a educação e a saúde dos povos do mar..... 113

Cleiton da Paz Bezerra, Ângela Maria Bessa Linhares,

Ricardo José Soares Pontes

PARTE II

✦

A CORAGEM DE TRANSFORMAR EM EDUCAÇÃO E SAÚDE: CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

Capítulo 7

Imigração e infância: a escola que acolhe 125

Jeruza Santos Nobre, Cláudia Rodrigues de Freitas,

Carlos Henrique Ramos Soares

Capítulo 8

Fazendo o cuidado com práticas educativas no contexto da saúde mental: exergames e suas potencialidades.....147

Adilson Rocha Ferreira, Deise Juliana Francisco

Capítulo 9

Educação e tecnologias: redes de aprendizagem na perspectiva do paradigma da complexidade 159

Maria de Fátima de Lima das Chagas, Nize Maria Campos Pellanda, Lia Raquel Oliveira

Capítulo 10

A pedagogia no centro de atenção psicossocial da infância e da adolescência: autonarrativas e reflexões sobre o fazer 171

Luisa Maria Nunes da Cunha, Karla Rosane do Amaral Demoly

Capítulo 11

Metodologias no ensino de ciências humanas e sociais: diálogos entre arte e educação do campo 193

Gerciane Maria da Costa Oliveira, Kyara Maria de Almeida Vieira

Capítulo 12

Imagens de si e de multiplicidades 207

Rafael Carneiro Brasileiro, Deisimer Gorczevski

Referências audiovisuais 224

Índice remissivo 225

Sobre os autores 227

PREFÁCIO

Aprender e cuidar em mundos danificados

Cleci Maraschin

A crise sanitária mundial provocada pela Covid-19 é somente um dos problemas que transformam as circunstâncias do bem viver e do bem morrer em nosso planeta. Alguns outros problemas, que não representam repercussões tão imediatas como o vírus, parecem avançar de modo um pouco menos ruidoso, por seu potencial de afetação não ter a mesma velocidade. Refiro aqui o aquecimento global; a acidificação dos oceanos e, para um olhar mais próximo, o desmatamento e a usurpação da floresta amazônica; o incremento do uso de defensivos agrícolas; o aumento da concentração de renda; a escalada do ódio em relação à diferença; o descaso do governo com a saúde e com a educação. Enfim, a lista é bem maior. Essa conjuntura faz com que Haraway (2016) diagnostique que vivemos tempos de urgência nos quais a principal tarefa é criar respostas potentes, ou *response-ability* para eventos devastadores, mas, também, afirma a autora, para permanecer com o problema.

Permanecer com o problema implica efetivar aprendizagens em relação ao denso presente que habitamos, sem uma reação nostálgica ou culpabilizadora do passado ou uma visão salvacionista ou apocalíptica do futuro. Permanecer com o problema e ativar devires-com implica a invenção de práticas de aprendizagem e de cuidado em acoplamentos que congregam humanos, não-humanos ou, como prefere chamar Haraway (2016), a efetuação de parentescos estranhos. Ela também nos adverte que, para criar respostas potentes, importam as palavras que usamos, importam as histórias que contamos, importam as figurações que compartilhamos e habitamos. São tempos nos quais necessitamos de uma ecologia de práticas capazes de mutar figuras, com a coragem de criar outras histórias que nos levem a nos importar e não somente a querer nos importar.

Autores-atores se hibridizam nas páginas deste livro produzindo outras figuras, parentescos férteis e linguajares potentes. Aqui encontramos oficineiros, estudantes, educadores, pesquisadores de tecnologias digitais, fotografia, poesia, cenopoesia, exergames, parques, praças, feiras, comunidades povos do mar, povos do campo, imigrantes, universidade, escolas... em uma alegremia (DANTAS, 2020) contagiante.

Nos alegra o modo como as apostas aqui narradas potencializam tanto o pensamento crítico quanto as relações de cuidado. As narrativas que temos habitado com mais frequência, principalmente nos domínios científicos, enfatizam que o conhecer estaria mais relacionado ao desenvolvimento do espírito crítico do que à ética do cuidar. Embora ambos importem, o cuidar tem sido desvalorizado como um modo de conhecer. Para Lafuente (2020), pensamento crítico é tributário da visão; já quem cuida, possui como ferramenta o tato, o contato. Cuidar envolve práticas de reparação ou de manutenção da vida, urgentes para nossos mundos, corpos e subjetividades danificadas. "Se a visão gera a distância entre o sujeito e o objeto, o tato mistura esses dois mundos. A visão cria outros espaços, enquanto o tato inventa a complexidade" (LAFUENTE, 2020, s/p). Existe, assim, uma potência cognitiva do cuidar que não pode ser secundarizada nas práticas do aprender-ensinar-conviver em nosso denso presente, ainda mais em tempos de distanciamento social.

Cuidar é um modo de conhecer que envolve permanecer com o problema e encontrar respostas hábeis para tais desafios. Envolve mobilizar saberes tácitos e afetivos: "Saberes que, consequentemente, não podem ser codificados. Saberes que não podem ser desvinculados e que são estreitamente ligados às circunstâncias concretas nas quais foram gerados" (LAFUENTE, 2020, s/p).

Cuidar e criticar são saberes situados, corporificados que advêm de experiências quentes, imersivas, como as que encontramos nos capítulos do presente livro. Podemos ler este livro como uma coleção de histórias que importam e que se importam, pois cada uma, a seu modo, cria response-ability. Fornece figuras que amplificam práticas criativas, nas quais pessoas, arte, teorias e tecnologias se envolvem na existência umas das outras, produzindo diferença. Tornam cada um mais potente a partir dos encontros, propõem e enatuam o que não existia antes. Constituem projetos de pesquisa, de extensão, de ensino, de arte e de militância nos quais a questão não é como teorias desenham metodologias e interpretações. Não se trata, pois, de um conhecer para fazer, mas um criar-conhecer-cuidar coimplicados. Trata-se antes de agir-com, no qual a coreografia do encontro produz objetos, sujeitos, conhecimentos, afetos.

Podemos ler as experiências aqui narradas como padrões localizados no sentido de convites-para-fazer-com. Um padrão é trabalhado e faz trabalhar e, ao assim existir, convida a modificações. Haraway (2015, p. 63) propõe pensar o padrão tal qual os arranjos do Jogo do Barbante ou Cama de Gato. Para a autora, uma "metodologia com 'm' minúsculo" opera a criação e a troca de padrões. Trata-se de um modo de agir que aposta na construção de relacionalidade não agonística, baseada na confiança. No jogo da Cama de Gato não existe uma disputa, mas a entrega de um padrão a ser transformado, uma ação de soltar os fios e acompanhar as consequências dessa passagem para outras mãos. Um padrão inventado é disponibilizado

para que outros o sigam transformado, mutando. Participar como leitor deste livro-jogo nos transforma em jogadores, em coautores. Faz florescer potências em zonas danificadas. Nos convida ao trabalho coletivo, uma vez que uma experiência local, quando compartilhada, pode contagiar muitas outras. Talvez seja esse um parentesco estranho que possamos fazer com esse temido vírus, transformar pandemia em alegremia.

■ Referências

DANTAS. Vera. Ekobé: cuidado da vida a germinar alegremia. In: DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena. **Educação para cuidar e saúde mental para aprender**: ações e reflexões no momento presente. Mossoró: EdUFERSA, 2024.

HARAWAY. Donna. **Staying wilh the troble**: Making kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.

HARAWAY. Donna; GOODEVE, Thyrza N. Fragmentos: quanto uma folha. Entrevista com Donna Haraway. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 48-68, 2015. DOI: 10.5433/2176- 6665.2015v20n1p48, 2015.

LAFUENTE, Antônio. Elogio à potência cognitiva dos cuidados. Outras Palavras. Disponível em: https://outraspalavras.net/descolonizacoes/elogio-a-potencia-cognitiva-dos-cuidados/. Acesso em: 16 jul. 2020.

APRESENTAÇÃO

Karla Rosane do Amaral Demoly
Maria Aridenise Macena Fontenelle

Este livro se organiza como um conjunto de reflexões sobre a experiência que mobiliza cientistas, educadores, artistas, estudantes e profissionais em trabalhos que discutem como acontece a promoção da saúde mental e da educação inclusiva. Os autores integram múltiplas formas de agir na linguagem e constroem métodos para potencializar modos de aprender e de cuidar nestes tempos de graves ataques à vida e à sua conservação, devido à pandemia do Coronavírus–Covid 19. Fazemos escolhas no viver-conhecer que afetam a todos no nosso mundo comum. Amorosidade, acolhimento, modos de cuidar e aprender, alegria e potência são palavras, operadores conceituais que se fazem presentes na tessitura de escritas trazidas ao longo da obra. Redes de pesquisa se encontram a partir do convite feito pelo Grupo de Pesquisa Linguagens, Cognição e Tecnologias–UFERSA/CNPQ e se fortalecem com os–nós– que construímos nos encontros com grupos de pesquisa de universidades parceiras e com os coletivos de comunidades interessadas no trabalho em saúde mental e em educação. Aqui os autores caminham de mãos dadas, cuidando do presente que é a vida mesma, como diz Carlos Drummond de Andrade: "O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas".

O leitor perceberá que a tessitura se interconecta com poesias de *autores*, cenopoetas e educadores populares que participam ativamente da construção de projetos que interagem com o conjunto de reflexões trazidas nas escritas. A poesia se coloca como textualidade que sensibiliza e nos afeta, toca muito sensivelmente nossas mentes, que são corpóreas, e convida para o cuidado e a aprendizagem. Ressalta as relações entre gestos e palavras, de modo a ampliar as possibilidades de entendimento na leitura das construções de uma ciência que se propõe a juntar o que não podemos mais compreender de modo separado, a ciência e a vida cotidiana, a sabedoria e o conhecimento, o sensível e as explicações que fazem emergir objetos e fenômenos aos olhos dos observadores/leitores que convidamos a interagir com o conjunto de experiências e reflexões que fazemos nesta obra.

Na primeira parte do livro, o leitor vai encontrar escritas em torno da temática Sabedoria e conhecimento na promoção da saúde mental e da educação inclusiva. Os *autores* são pesquisadores, estudantes e educadores populares em educação e saúde de diferentes comunidades e universidades brasileiras. Neste livro,

mobilizam e revelam, em seus textos, o compromisso com a construção de sabedoria – que implica no modo como fazemos as coisas – e o conhecimento – que são as explicações que fazem emergir os fenômenos aos olhos do observador, de modo a promover a conservação da vida e os processos de transformação de nós mesmos e do mundo comum em que vivemos. O cuidado com a conservação de um viver justo para todos, a perspectiva da complexidade, o fazer transdisciplinar, o trabalho colaborativo, a amorosidade, o afeto catalisador, a autonomia e a educação como prática de liberdade são algumas construções e conceitos que dão suporte às reflexões e experiências indicadas nas escritas.

O artigo "Epistemologia complexa e o lugar do cuidar no novo paradigma", de autoria de Nize Maria Campos Pellanda, propõe pensar as experiências que visam a promover o cuidado e a aprendizagem e caminha na perspectiva da complexidade. Do lugar da complexidade, a autora esclarece que sua abordagem está focada na dinâmica complexa viver/fazer/conhecer/ser num processo auto-organizativo, no qual a questão da autonomia dos seres humanos (*autopoiesis*) é central. Sua reflexão epistêmica e ontológica em relação ao cuidar se sustenta na visão do mundo como fluxos energéticos em constante transformação, em que o papel autor/ator do humano é resgatado de sua condição de negação histórica do sujeito, afirmando-se como co-criador do cosmos. Indica três experiências em curso no Brasil no campo das Artes, da Saúde Mental e da Educação que se destacam, esclarece que são ações potentes na direção do ser que experimenta processos contínuos de constituição de si mesmo e de co-criação do mundo em que vivemos.

Karla Rosane do Amaral Demoly, Maria Aridenise Macena Fontenelle, Yákara Vasconcelos Pereira, Artur Vinicius de Lima Fernandes, Laryssa Dayanna Costa Ferreira, Jordanya Reginaldo Henrique, Luisa Maria Nunes da Cunha, Midiã Kaddja Nunes de Souza, Rafael de Almeida Rodrigues e Washington Sales do Monte integram o coletivo do Programa Oficinando em Rede no ano de 2020 e tecem uma escrita intitulada "Percurso comentado do programa Oficinando em Rede de Mossoró: reflexões no tempo presente", uma discussão referida ao próprio fazer do programa. Todo um conjunto de experiências dos participantes que são estudantes, clientes, educadores e pesquisadores se conecta aos diferentes projetos em andamento. Ações de extensão, pesquisa e ensino são desenvolvidas nas comunidades de Mossoró/RN, cidades circunvizinhas, e as construções científicas são publicizadas, emergindo dos projetos que integram o programa na experiência de pesquisa inicial nas graduações da UFERSA e na pós-graduação. A atenção ao cotidiano e ao que acontece no percurso dos participantes é ressaltada na reflexão. Os autores esclarecem como constroem caminhos para a promoção do cuidar e do aprender e um fazer universitário que acontece junto das comunidades. As questões de pesquisa dos estudantes emergem das relações diretas e das ações que constroem com os pesquisadores e participantes nas comunidades ambientes sensíveis onde

são desenvolvidas as ações do programa: Centros de Atenção Psicossocial, escolas, praças, parques, feiras, museus e universidades.

Bárbara Eleonora Bezerra Cabral, em seu texto "Ensino superior e saúde mental: uma experiência em permanente processo no Sertão do Submédio São Francisco", traz reflexões sobre a prática docente com base na sua experiência de quase 12 anos com a formação em saúde mental, dando visibilidade a experimentações cotidianas em ambientes diversos de aprendizagem e cuidado. O texto apresenta um caráter ensaístico, e a autora tece de modo livre reflexões sobre a formação em saúde mental, estando, contudo, fundamentada na sua experiência docente, vivida e refletida a cada semestre letivo. Seu trabalho oportuniza para a comunidade acadêmica deslocar a atenção para o necessário cuidado com a saúde mental na experiência docente junto aos estudantes do ensino superior; compartilha as aprendizagens nas relações como docente com os discentes que se matricularam na Disciplina de Saúde Mental I, ofertada na universidade; discute a concepção pedagógica que se fundamenta na valorização da experiência e da ativação do sensível como solo para aprendizado de conceitos e modos de agir na promoção de cuidado em saúde mental.

No texto "Ekobé: cuidando da vida a germinar alegremia", Vera Dantas produz uma escrita inventiva, na qual faz reflexões sobre as contribuições advindas da experiência vivida no Espaço Ekobé para o cuidado à saúde e à vida. A autora apresenta a experiência e construções teóricas e metodológicas que dela emergem, um trabalho organizado desde 2005 no território geográfico da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trabalho potente, que é mantido pelo protagonismo de movimentos, atores e atrizes sociais que atuam na Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde (ANEPS), em diálogo com essa universidade pública e outras instituições públicas. Médica e educadora popular em saúde, Vera Dantas destaca a potência do que se produz no Ekobé, trabalho que se organiza com experiências e contribuições das culturas locais, chamando nossa atenção para a dimensão da integralidade, tão realçada pela experiência popular, que vê os sujeitos em sua inteireza, com a sua subjetividade, espiritualidade, "artisticidade", entre outras das diversas dimensões do viver humano. O princípio do cuidado é fundamental na experiência do Ekobé que segue em andamento na UECE.

Dilma Mesquita de Lacerda Loureiro, em sua escrita "Resistência poética e afirmação política: caminhos possíveis para uma outra escola", apresenta sua autonarrativa sobre um conjunto de experiências que organiza no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro/RJ. A escrita reflexiva se faz de modo a interligar ciência, arte, literatura e poesia. São 13 anos de dedicação para constituir caminhos trilhados por força da criação. A diversidade de ações e atos de criação se faz presente ao longo de sua autonarrativa. A autora esclarece que procura explorar as possibilidades do ato

de criação no espaço da educação que implica, no atual contexto em que vivemos, a construção de formas de re-existência.

Na segunda parte do livro, as escritas revelam formas de ação e discussões que fortalecem "A coragem de transformar em educação e saúde: contextos e experiências". Em sintonia com a primeira parte, os trabalhos apontam conexões fundamentais entre educação inclusiva e saúde mental; a experiência da pesquisa-intervenção é trazida à discussão e ocorre em diferentes contextos.

Adilson Rocha Ferreira e Deise Juliana Francisco, no texto "Fazendo o cuidado com práticas educativas no contexto da saúde mental: exergames e suas potencialidades", discutem os processos de interação de pessoas adultas em sofrimento psíquico com os *exergames* a partir da realização das oficinas terapêuticas em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) da cidade de Maceió, Alagoas. Os autores enfatizam que as oficinas com os *exergames* convergiram em práticas construtoras de uma rede social de compartilhamento de experiências, de modo que, ao jogar, o jogador aprende e compartilha, ao mesmo tempo, os saberes construídos decorrentes da imersão no círculo mágico do jogo com os demais jogadores.

No texto intitulado "A cenopoesia do flor do sol: reflexões para a educação e a saúde dos povos do mar", Cleilton da Paz Bezerra, Ângela Maria Bessa Linhares e Ricardo José Soares Pontes discutem, à luz da experiência do Grupo Flor do Sol, a cenopoesia enquanto potência criativa de transformação de contextos sociais, de modo específico na educação e na saúde dos povos do mar. Os autores enfatizam que a cenopoesia, enquanto conjugação de múltiplas linguagens, mostra que tem potência para recriar o mundo dos povos do mar em suas contradições presentes e incertezas futuras.

Jeruza Santos Nobre, Cláudia Rodrigues de Freitas e Carlos Henrique Ramos Soares, no texto "Migração e infância: a escola que acolhe", dão visibilidade a um estudo de caso da criança em situação de imigrante em uma escola pública infantil na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A *Escola que acolhe* é um espaço que respeita cada um e a todos em suas singularidades e, ao mesmo tempo, proporciona a construção de histórias e memórias coletivas, dimensão da experiência que é enfatizada pelos autores.

No texto "Educação e tecnologias: redes de aprendizagem na perspectiva do paradigma da complexidade", Maria de Fátima de Lima das Chagas, Nize Maria Campos Pellanda e Lia Raquel Oliveira discutem sobre a importância das tecnologias digitais na Educação, considerando a perspectiva teórico-metodológica do paradigma da complexidade. As autoras enfatizam que o acoplamento tecnológico que pode ser proposto também no ambiente escolar pode operar na integração da realidade técnica à cultura social, fundando uma educação mais complexa, inserindo, assim, a tecnologia em suas dimensões social, política e pedagógica.

Luisa Maria Nunes da Cunha e Karla Rosane do Amaral Demoly, no texto intitulado "A Pedagogia no Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência: autonarrativas e reflexões sobre o fazer", trazem uma escrita que se constitui como experiência de reflexão sobre o trabalho que a primeira autora realiza em um Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência. O fazer da reflexão sobre a experiência promove a transformação dos caminhos e práticas que se tornam mais pertinentes na lida cotidiana, quando o propósito é aprender e cuidar. Alguns deslocamentos importantes se destacam na observação do próprio fazer por meio de autonarrativas reflexivas, quando o coletivo do CAPSi passa a enfatizar intervenções criativas, o brincar e a experiência coletiva com as crianças. Promover a saúde mental torna-se uma experiência inventiva que se constrói nos encontros e conversações entre os profissionais e a comunidade atendida.

Gerciane Maria da Costa Oliveira e Kyara Maria de Almeida Vieira trazem o texto "Metodologias no ensino de ciências humanas e sociais: diálogos entre arte e educação do campo" com o objetivo fundamental de provocar o debate sobre as potencialidades da utilização de recursos artístico-didáticos nos processos educativos dos povos do campo, explorando seu duplo papel: como elemento de mediação dos conhecimentos pertinentes à área e como via de sensibilização para valorização de suas próprias manifestações culturais e de outras linguagens. As autoras enfatizam que, durante a formação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFERSA), a educação contextualizada é incentivada e praticada. Vivências pedagógicas favorecem a discussão sobre os vários momentos destinados à prática da relação Ciência e Arte.

"Imagens de si e de multiplicidades" traz a escrita de Rafael Carneiro Brasileiro e Deisimer Gorczevski. Os autores analisam as oficinas de cineclube e fotografias contemporâneas realizadas com participantes da organização não governamental (ONG) Núcleo de Base do Serviluz, atuantes nas lutas e organizações de Direitos Humanos, e estudantes da Escola Municipal Godofredo Castro Filho. As oficinas foram coordenadas por participantes do Coletivo AudioVisual do Titanzinho em aliança com a Associação de Moradores do Titanzinho e o Laboratório Artes e Micropolíticas Urbanas (LAMUR), em 2018 e 2019, no Serviluz. Ressaltam o desejo do bairro de produzir e inventar imagens de si e de multiplicidades. Esclarecem que as imagens produzidas pelos moradores instigam o pensamento crítico nas experiências de produção de imagens e as fabulações que estas podem gerar, além de movimentos cineclubistas no bairro. Os autores propõem possibilidades de invenção imagética, pensando em possíveis colaborações com os estudantes das escolas e com aqueles que encontram nas sessões nas ruas e praças e que se envolvem em intervenções do Coletivo Audiovisual e da Associação de Moradores do Titanzinho, fazendo crescer as ações culturais do bairro em Fortaleza CE.

São escritas do âmbito da saúde mental e da educação que trazem possibilidades de ampliar e fortalecer a tessitura de redes de cuidado, alegria e aprendizagem no percurso do viver- conhecer.

PARTE I

✦

SABEDORIA E CONHECIMENTO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todo saber é complexo
Do nascedouro ao finzinho
Porque nasce em ser complexo
Não há reta nem convexo
Não despreze um só caminho[1].

1 Adaptação da cantiga original "De sonhação o SUS é feito", de Ray Lima e Johnson Soares. In: BRASIL de Sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz. Brasília. Ministério da Saúde, 2013.

CAPÍTULO 1

Epistemologia complexa e o lugar do cuidar no novo paradigma

Nize Maria Campos Pellanda

✦ Introdução

A proposta do livro é não somente pertinente como também urgente. Vivemos, no Brasil, nesse momento, um contexto absolutamente degenerado, gerador de uma cultura doente com um processo assustador de perda de valores existenciais. Esses valores são condições biológicas, tais como o amor, a compaixão, a solidariedade e a justiça social. Como se gesta tudo isso no bojo da vida cotidiana? Como chegamos a esse ponto? Como isso se mantém e reproduz? Como essa situação se insere em um contexto internacional? São perguntas cruciais para a sobrevivência da humanidade que a chamada dessas escritas suscita. Vou tentar me inserir nessa temática propondo, de minha parte, pensar através da lógica da complexidade, ou seja, aquela que junta o que foi separado, aquela que converge para e emana de uma força energética que não separa o cosmos de cada um de nós e, por isso mesmo, substitui a ideia de cosmos por cosmogênese, aquela que desvela que o universo é termodinâmico e não mecânico, que ele não sobrevive sem a ação construtiva, em processo constante de geração solidária dos seres humanos.

Do lugar da complexidade onde me coloco, esclareço que minha abordagem está focada na dinâmica complexa viver/fazer/conhecer/ser num processo auto-organizativo, no qual a questão da autonomia dos seres humanos (*autopoiesis*) é central. No centro de tudo, a visão do mundo como fluxos energéticos em constante transformação, na qual o papel autor/ator do humano é resgatado de sua condição de negação histórica do sujeito, afirmando-se como co-criador do cosmos. Nessa perspectiva, vou refletir sobre a epistemologia/ontologia subjacente ao cuidar, calcada num conceito profundo de conhecimento para muito além do linear, do racional, da representação, de categorizações, formalizações e assim

por diante. Assim, coerentemente com a posição autopoiética, tomarei o conhecimento no sentido de uma imersão em si mesmo e na realidade, recuperando para ele seu antiquíssimo conceito de logos de Heráclito, para quem, logos é uma espécie de força vital (SHÜLLER, 2000). Nesse sentido, o conhecer retoma toda a sua carga ontoepistêmica seminal de energia vital, articulando processos cognitivos e ontogênicos. Nessa ótica que estou propondo, o cuidar e o conhecer são inseparáveis e dependentes um do outro. Cuido de mim ao cuidar do outro e, ao fazer isso, me integro com o outro conhecendo meu próprio eu.

Para dar conta dessa tarefa, lançarei mão dos pressupostos dos filósofos da vida – Espinosa, Nietzsche e Bergson – com seus conceitos auto-organizadores e energéticos: *conatus*, vontade de potência e elã vital, respectivamente. O conceito operador de ontoepistemogênese, cunhado pelo grupo de pesquisa do qual faço parte – o GAIA –, para atender uma demanda importante de uma epistemologia da complexidade que ainda não foi cartografada, esclarece que conhecimento e subjetividade emergem juntos no processo de viver. E ainda, busco na sabedoria perene pressupostos complexos e intuitivos para suporte de minhas inferências.

Como exemplos vivos da aplicação dos pressupostos complexos, reflito brevemente sobre a práxis de três pesquisadores brasileiros que são referência internacional em suas experiências no fazer/curar/amar/*autopoiesis*: Vitor Pordeus, da Universidade Popular de Arte e Ciência (UPAC); Karla Demoly, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); e Deisimer Gorczevski, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esses pesquisadores nos brindam com a esperança de que práticas de resistência, de amorosidade, de autoria de si e coragem de lutar por um mundo melhor é possível. Voltaremos a eles mais adiante.

Esse é o espírito do texto: queremos investigar a gênese da violência brutal inserida no neoliberalismo atual que traz no seu bojo a proposta de exclusão social, concentração de riqueza e descompromisso do Estado para com a sociedade civil. Essas perversidades são sustentadas por um aparato ideológico forjado para a dominação, na qual o dominado sofre um processo de dessubjetivação. O que queremos não é responder violência com violência, mas agir no registro da humanização. O que queremos é o aumento de potência dos oprimidos, através de práticas de amorosidade e de resgate da autoria de cada homem e de cada mulher.

✦ Contexto atual e as questões existenciais fundantes do humano

Como já referido, vivemos um momento extremamente preocupante de nossa história. Trata-se de um contexto tal que nega as condições biológicas dos seres humanos, como a autoria/autonomia/*autopoiesis*, a amorosidade, a compaixão e outras, cujas ausências comprometem a sanidade/integralidade desses seres. Essas condições não são acréscimos às subjetividades, mas são elementos fundantes

filogeneticamente do que é autenticamente humano, pois a espécie humana surgiu sob a égide do cuidado e da amorosidade, uma vez que as crianças humanas dependem do cuidado integral de seu grupo para sobreviver. Como diz Maturana: "A emoção fundamental que faz possível a história de humanização é o amor" (MATURANA, 1991, p. 21).

A questão da autonomia é também seminal: somos biologicamente seres auto-organizados (autopoiéticos), o que significa que somos produtores de nós mesmos ao viver. Negada essa condição, adoecemos, porque funcionamos de maneira dividida, sem controle nenhum sobre o nosso destino. A gênese da tragédia atual, no Brasil e no mundo, pode ser encontrada na modernidade, na forma como Descartes concebeu a realidade e que, por interesse do novo modo de produção nascente, o capitalismo, foi adotada como ideologia de dominação que foi se impondo no mundo de forma cada vez mais elaborada. Assim, a modernidade matou o sujeito, negando a ele o papel de autor de si mesmo e da realidade, conhecimento que não somente é central nas neurociências hoje como também faz parte de uma sabedoria muito antiga dos rishis expressa no Bhagavad Gita, há quase 6.000 anos: "Se eu não agisse, esses mundos pereceriam" (BHAGAVAD, 2018, p. 3).

O capitalismo tornou-se uma força muito poderosa, com uma ideologia subjacente de dominação em crescente aperfeiçoamento pelos intelectuais orgânicos de direita. Essa poderosa ideologia vai desde as sociedades disciplinares, muito bem descritas por Foucault (2014), com um sujeito "assujeitado", passando pelas sociedades de controle de Deleuze (2000) com o sujeito endividado (do cartão de crédito), até as técnicas ultrarrefinadas de colonização do ego e da sociedade do desempenho. Han (2015) expressa muito bem essas etapas de refinamento da dominação:

> A analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito da "sociedade de controle" não dá mais conta de explicar aquela mudança (HAN, 2015, p. 24).

Para esse filósofo, a sociedade do desempenho, com o excesso de trabalho que se exige das pessoas, caracteriza a patologia do século. Para ele, "a Síndrome de Burnout é uma queima do eu por superaquecimento devido a um excesso de igual" (HAN, 2015, p. 21).

Esses dispositivos de poder arrebentam as subjetividades de tal forma que milhões de pessoas vão às urnas para escolher um modelo de governo tal que vai oprimi-los ou, no caso das classes dominantes, uma opção que vai aumentar

a violência e se voltar para eles mesmos. Com essas últimas palavras, já estou entrando no caso específico do Brasil.

A história do Brasil recente, de 2013 para cá, é uma história de violência contra um povo que, manipulado até o mais profundo do inconsciente, sucumbiu ao obscurantismo profundo. Peter Pelbart reflete sobre a gênese da crise que estamos vivendo.

> Poucos hão de associar a derrocada dos últimos anos a junho de 2013. E, no entanto, a violência da reação conservadora que se abateu sobre o conjunto da sociedade brasileira talvez seja uma resposta àquilo que de mais indomável irrompeu naquelas jornadas multitudinárias. Junho de 2013 pôs em xeque partidos, congressistas, juízes, mídias, polícias, bancos e escolas. Sentiram-se ameaçadas as instituições da dita democracia representativa, bem como o sórdido consórcio entre o poder público, poder econômico e corporações da mídia (PERLBART, 2019, p. 125).

Todos perdem com isso, classes populares, média e privilegiados, porque perdem as condições básicas do humanizar: compaixão, solidariedade, autonomia. Tal contexto gera mais violência da qual nem os poderosos escapam. Como enfrentar tão complexa situação atravessada pelo grande capital? A patologia consequente desse tipo de dominação avassaladora criou letargia. O que fazer então? Fica para reflexão essa situação expressa com mais dúvidas, mas com muito lucidez nas palavras de Pelbart (2019):

> Como entrar em uma guerra sem necessariamente aceitar a belicosidade que dela emana? Como combater o adversário sem espelhá-lo? Trata-se de retomar o poder ou de expandir a potência? Não seria o caso menos de ocupar o posto daquele que tomaram de assalto o Estado do que ocupar ruas, praças, escolas, instituições, espaços públicos privatizados, experimentar novas formas de organização, auto-organização, sociabilidade, produção, subjetivação, mas também – e justamente o que parece mais paradoxal -novas modalidades de despossessão, deserção, destituição, dissidência, esquiva, dessubjetivação? Não é essa a combinação mais paradoxal e mais urgente (PELBART, 2019, p. 85).

A sociedade brasileira adoeceu gravemente. Os que ainda conservam alguma lucidez tem como missão na vida cuidar dela, exercendo assim seu processo de humanização com os instrumentos da compaixão, da amorosidade e da poesia. Para Maturana (1998, p. 86), "[...] a maioria das doenças humanas, somáticas e psíquicas, pertencem ao âmbito de interferências com o amor". A seguir, vamos refletir juntos sobre as diversas formas com as quais podemos executar essas tarefas

construindo, ao mesmo tempo, possibilidades de inventar novas subjetividades e uma outra cultura.

✦ Conhecer e cuidar: epistemologia complexa/sabedoria perene

> A condição de homens doentes, que são longa e terrivelmente martirizados por seus sofrimentos e cujo entendimento apesar disso, não se turva, não é sem valor para o conhecimento–ainda sem levar em conta os benefícios intelectuais que traz consigo toda a solidão profunda, toda a súbita e permitida liberdade diante de todos os deveres e hábitos. Quem sofre gravemente olha, da sua condição, com uma assustadora frieza para as coisas "lá fora": todas aquelas feitiçarias mentirosas, nas quais de hábito boiam as coisas quando o olho do sadio, volta-se para elas, desapareceram para ele–ele próprio está diante de si sem plumagem e sem colorido (NIETZSCHE, 1983).

A fragmentação moderna corrompeu o sentido profundo do que significa conhecer, separando conhecimento de sabedoria, das emoções e do próprio processo de viver. O sentido antigo de conhecimento, tanto na filosofia oriental como no Ocidente, com Heráclito entre os pré-socráticos, remete-nos a uma epistemologia viva. Heráclito nos brinda com uma epistemologia profunda e complexa cujo eixo passa pelo autoconhecimento: "Comecei a procurar-me a mim mesmo" (SHULLER, 2004, p. 170).

Quando Heráclito diz "não ouvir a mim mas o Logos" (SHULLER, 2004, p.27), ele está aprofundando a questão do autoconhecimento e constituindo uma epistemologia muito complexa porque o logos, tal como foi traduzido posteriormente e equivocadamente como conhecimento racional, não corresponde à ideia do autor, que significa a própria ação/subjetivação humana. Os filósofos antigos associavam o logos à linguagem. Mas, para muito além da linguagem, o logos pode ser entendido como o cosmos integrado pelo autoconhecimento, local onde se reúnem todas as coisas, o Uno. O logos, portanto, é o lugar para onde convergem todas as coisas, ou seja, o cosmos em constante criação. Isso corresponde ao nosso espaço sagrado, ou ao lugar onde somos nós mesmos, o lugar que ocupamos no cosmos como co-criadores da realidade. A consciência disso nos leva à potência máxima.

O cuidar, portanto, começa pelas práticas de autoconhecimento e de autoafirmação, o que nos faz pensar que essa ação é, antes de tudo, a aprendizagem do viver. Em Nietzsche (1983) e na dupla de biólogos Maturana e Varela (1980), podemos buscar os suportes teóricos para tais práticas, como também na prática de alguns pesquisadores brasileiros que são referência nesse campo de atuação da ciência. Podemos constatar, com segurança, que tais ações não são algo idealizado, mas que dão para, efetivamente, inventar uma nova realidade com aqueles pressupostos

com os quais tanto sonhamos e que nos encantam na ciência, nas artes e na filosofia. Falo dos projetos inovadores de Vitor Pordeus (Hotel da Loucura), Karla Demoly (Oficinando em Rede de Mossoró) e de Deisimer Gorczevski (Laboratório de Artes e Micropolíticas Urbanas–LAMUR).

Nietzsche (1983), como filósofo da vida e como importante desconstrutor da modernidade, nos brinda com uma filosofia viva e complexa, cuja tônica é o princípio gerador de realidade que ele chamou de Vontade de Potência, o que corresponde a outros conceitos geradores autopoiéticos do viver, como de *conatus*, em Espinosa, conforme Chauí (2001) e o elã vital de Bergson (2010). Esses três filósofos revolucionários são conhecidos como filósofos da vida porque rompem com as categorias petrificadas da metafísica clássica para mostrar o ser fazendo-se no fluxo do viver. Nietzsche (1983), que foi uma pessoa muito frágil, pensou a doença como uma aprendizagem do viver na qual o autoconhecimento e o autocuidado são fundamentais. Diz ele:

> Tomei-me em mãos, curei a mim próprio; a condição para isso–todo o fisiólogo o admitirá–é ser sadio no fundamento. Um ser tipicamente mórbido não pode sarar, e menos ainda curar a si mesmo; para um ser tipicamente sadio, ao inverso, o estar doente pode até mesmo ser um enérgico estimulante à vida, à mais vida. Assim, de fato, me parece agora aquele longo tempo de doença: descobri a vida como que de novo, inclusive a mim próprio, saboreei todas as boas e mesmo pequenas coisas, como não seria fácil a outros saboreá-las–fiz de minha vontade de saúde, a minha filosofia... Pois prestem atenção a isto: os anos de minha mais baixa vitalidade foram aqueles em que eu deixei de ser pessimista–o instinto do auto-restabelecimento proibiu-me uma filosofia da pobreza e do desânimo (NIETZSCHE, 1983, p. 370-371, par. 2).

Nessas escritas, podemos perceber claramente o princípio da vontade de potência em ação e a importância do autocuidado, bem como a condição autopoiética dos seres vivos, ou seja, seres que se autoproduzem ao viver (MATURANA; VARELA, 1980).

Esses dois biólogos revolucionaram a Biologia ao optar por uma abordagem complexa da vida na senda cibernética, ao não separar conhecimento e o processo de viver. Para eles, a vida dos seres vivos é autopoiética, ou seja, são seres que se produzem no fluxo vital e, por isso, o que vem de fora não os determina, mas apenas perturba-os, mobilizando mecanismos neurofisiológicos que são internos a cada ser vivo. Para dar conta desse processo, eles cunharam o conceito de *autopoiesis,* já referenciado neste texto, e que significa autoprodução. Esse mecanismo auto-organizativo parte de um princípio mais amplo de auto-organização que marca o advento de um novo paradigma – o da complexidade. Tudo isso nos chama

a atenção, nas práticas do curar, para a importância do autoconhecimento e da autoafirmação. O cuidar dos outros é muito importante pelo disparo da autoestima, mas ele será inócuo sem a participação efetiva das pessoas de quem estamos cuidando. A autoria de si mesmo, a função autopoiética é algo fundante no viver.

Essa sociedade doente de que estamos tratando escolheu um governante que pratica a exclusão social, reprime a cultura e estimula a violência, criando condições patogênicas que só reproduzem a negação das condições de saúde. Como enfrentar esse bloco fechado e perverso de dominação, senão pelo seu oposto: práticas de amorosidade e compaixão, com o consequente despertar da consciência do outro como constituinte de nós mesmos? Maturana (1998, p. 78) descreve muito bem essa necessidade: "A natureza íntima do fenômeno social humano está na aceitação e respeito pelo outro que está no centro do amor como fundamento biológico do social".

A amorosidade, a compaixão, a solidariedade, portanto, não são complementares a uma civilização. Elas são fundamentos biológicos. Logo, uma sociedade neoliberal, por exemplo, organizada em torno de um modelo de Estado mínimo, ausente dos compromissos sociais, de precarização do emprego e flexibilização da legislação social, cujo objetivo central é a concentração de riqueza com o consequente crescimento da pobreza, não pode almejar qualidade de vida e bem-estar porque fere aquilo que se define por humano numa concepção biológica. É aí, exatamente, onde se instala a patologia, tanto no nível social como no individual.

Como produto direto do neoliberalismo, surgem as condições precárias da maioria das pessoas no mundo. Elas se expressam em forma de depressão e raiva. Para a filósofa holandesa Hermsen (2019), esse fenômeno leva os povos a aderirem à extrema direita o que, ironicamente, vai intensificar as práticas neoliberais e a concentração da riqueza. Para ela, uma das causas mais sérias do adoecimento humano é a falta de descanso no capitalismo neoliberal, o que exige uma entrega total ao trabalho com a terceirização.

O capitalismo, em sua fase neoliberal, nega, portanto, as condições biológicas basilares dos seres humanos. Se pensarmos na ótica da Biologia da Cognição, reforçamos ainda mais os argumentos aqui desenvolvidos sobre a toxidade do neoliberalismo. As palavras de Maturana (1998) vão fundo na questão biológica implicada na política:

> O que diferencia a linhagem hominídea de outras linhagens de primatas é um modo de vida no qual o compartilhar alimentos – com tudo o que isso implica em termos de proximidade, aceitação mútua e coordenações de ações operadas nos atos de passar coisas de uns para outros – joga um papel central. É o modo de vida hominídeo o que torna possível a linguagem, e é o amor, como a emoção que constitui o espaço de ações nos quais

> se dá o modo de viver hominídeo, a emoção central na história evolutiva que nos dá origem. Que isso seja assim, é aparente no fato de que a maioria das doenças humanas, somáticas e psíquicas pertencem ao âmbito de interferências com o amor (MATURANA, 1998, p. 97).

O médico imunologista brasileiro Vitor Pordeus apropriou-se profundamente desses pressupostos, e inspirado na obra da psiquiatra Nise da Silveira, que revolucionou a psiquiatria no Brasil, faz do projeto "Hotel de Loucura"[2] uma obra seminal e paradigmática no sentido em que, na abordagem da doença mental, ela rompe com o racionalismo moderno e, de forma dionisíaca, no melhor estilo nietzschiano, deixa emergir com seus pacientes/atores/autores o fluxo de vontade de potência de cada um.

Os desdobramentos desse projeto seminal estão se afirmando com práticas de promoção da saúde baseadas no "teatro clínico", do qual emergem resultados significativos. Refletindo sobre essa obra tão sábia e inovadora, retorno novamente a Nietzsche, em "Nascimento da tragédia", com sua crítica contundente a Sócrates como responsável pela substituição do homem trágico pelo homem racional, esvaziando a riqueza criadora e potencial dos seres humanos. Esse racionalismo negador da vida acabou por levar a humanidade ao irracionalismo do ódio e da exclusão brutal, configurando uma sociedade doente. O que Nietzsche diz sobre isso?

> Sócrates, como instrumento da dissolução grega, reconhecido pela primeira vez como decadente. "Racionalidade" contra instinto. A "racionalidade" a todo o preço como potência perigosa, como potência que solapa a vida [...]. No símbolo dionisíaco é alcançado o extremo limite da afirmação (NIETZSCHE, 1983, p. 23-24).

Práticas vigorosas como essas, de afirmação da vida em meio a um contexto de patologias provocadas pela sociedade neoliberal, são armas poderosas para deter uma dominação brutal em processo de aceleramento. Elas se constituem em atitudes científicas rigorosas que articulam pressupostos teóricos complexos, sabedoria e amorosidade. Acabam por afirmar a vida, como faria Nietzsche se aqui estivesse. O grande filósofo da suspeita assinaria em baixo desse projeto.

Outro trabalho inovador, ancorado nos pressupostos do paradigma da complexidade, é o "Programa Oficinando em Rede de Mossoró", que articula projetos de pesquisa que surgem de ações continuadas de extensão construídas em parceria com as comunidades e os serviços de saúde mental e educação inclusiva

2 Mais informações sobre o trabalho, podemos acessar em PORDEUS, Vitor. Hotel da loucura: documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KMloGGwUoTc. Acesso em 20 mar. 2020.

de Mossoró-RN e cidades circunvizinhas. O denominador comum desses projetos é a experimentação de diferentes linguagens – pintura, teatro, ciranda, brincadeira, cenopoesia e tecnologias da informação e da comunicação nos campos da saúde mental e da educação, em ambientes que atendem crianças, jovens e adultos que vivem em diferentes circunstâncias de sofrimento psíquico.

O projeto "Tecendo Redes de Cuidado e Aprendizagem: conversações" é realizado na forma de encontros para conversação e aprendizagem sobre temas do interesse da comunidade envolvida no Oficinando em Rede, como: trabalho em rede entre saúde e educação, aprendizagem, saúde mental, entre outros. Os encontros são realizados nos Centros de Atenção Psicossocial de Mossoró, nas escolas ou no Núcleo de Tecnologia Municipal do município. A equipe do projeto organiza materiais, atos cenopoéticos, cirandas e promove práticas de cuidado abertas à comunidade interessada. Pesquisas de pós-graduação surgem com base na experiência em andamento. Portanto, o Oficinando em Rede prioriza ações de pesquisa que interagem diretamente com as urgências percebidas nas comunidades, muitas delas em consequência do atual cenário de adoecimento social em que vivemos no Brasil.

Estudantes e profissionais da educação e da saúde mental realizam também o Projeto "Artes e Cenopoesia na saúde mental", coordenado pelas professoras Aridenise Fontenelle (oficinas de pintura) e Karla Demoly (oficinas de teatro e cenopoesia). O grupo busca possibilitar às crianças, jovens e adultos envolvidos nas oficinas semanais a livre expressão da vida e suas circunstâncias, integrando as múltiplas linguagens com as quais construímos modos de nos expressar, viver e conhecer. A experiência se organiza com um conjunto de materialidades que são trazidas em oficinas de pintura, teatro e cirandas. O objetivo central do projeto é dar voz à loucura, aos sofrimentos humanos, à potência da generosidade e do amor, inventando formas de cuidar e acolher, formas de re-criar o próprio viver. O coletivo de estudantes e cientistas segue a trilha aberta pela grande médica psiquiatra Nise da Silveira, para quem o afeto e a amorosidade são centrais no trabalho de promoção da saúde mental.

Com o projeto "Oficinando com jogos informáticos e brincadeiras na saúde mental", um coletivo do programa Oficinando em Rede de Mossoró/RN oportuniza a inserção de crianças, jovens e adultos em um ambiente equipado com diferentes artefatos técnicos para interação em rede: tablet, computador e câmera fotográfica. Esse trabalho tem como objetivo aplicar e estudar os movimentos de constituição do laço ao outro e do laço com toda a sabedoria das comunidades e o conhecimento empreendido por crianças, jovens e familiares atendidos pelo Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência de Mossoró, possibilitando os movimentos de construção e interação criativa produzida através de ferramentas tecnológicas, relacionando-as a possíveis avanços na elaboração dos impasses que geraram suas experiências anteriores de sofrimento.

Importante ressaltar, ainda, que o coletivo envolvido nos diferentes projetos de pesquisa-intervenção do Programa Oficinando em Rede interage com os estudos do grupo de Pesquisa "GAIA: investigações autopoiéticas" e participa de um projeto maior, coordenado por mim, na Universidade de Santa Cruz do Sul. O grupo de pesquisadores e estudantes da UFERSA colabora no desenvolvimento de um portal contendo jogos que favoreçam a ampliação dos potenciais afetivos e cognitivos de crianças e jovens autistas e/ou que apresentam transtornos no desenvolvimento.

O terceiro processo de práxis revolucionário anteriormente referido é o projeto Laboratório Artes e Micropolíticas Urbanas da UFC (LAMUR), coordenado por Deisimer Gorczevski. O núcleo central desse projeto parte do pressuposto de que a experiência da criação artística carrega em si o cuidado e a libertação. As intervenções com sucesso nos bairros degradados de Fortaleza nos mostram a potência da invenção de afetos nesse processo, envolvendo jovens que se transformam nesses coletivos solidários. São formas de resistir através da arte que têm implicações profundas em termos de subjetivação que dá sentido à existência. Essas ações descritas nesses últimos parágrafos correspondem ao pensamento de Pelbart (2019):

> É potência de metamorfose quando se manifesta como potência teórica, artística, literária, amorosa, revolucionária [...] por vezes, feita de velocidade, exterioridade, afeto em contraposição à gravidade, captura, totalização próprias ao aparelho de Estado e seus sucedâneos (PELBART ,2019, p. 89).

✦ A eternidade é agora... para não concluir

> O objeto e o sujeito do conhecimento se mesclam e se transformam mutuamente no ato do conhecimento (TEILHARD DE CHARDIN, 1974).

A realidade é puro devir. O momento é agora. A vida é feita de momentos, se perdemos o momento presente, perdemos a vida. Os pressupostos aqui presentes se organizam em texto à medida que vão tomando sentido em torno dos eixos auto-organização, fluxo do viver e da substituição da ideia de universo mecânico por universo termodinâmico, como também da noção de cosmos como cosmogênese. Ou seja, um universo que se gesta a si mesmo através da ação efetiva de cada ser humano no momento presente.

Procurei refletir aqui sobre esses pressupostos dinâmicos que resgatam o papel de autoria dos seres humanos, do cosmos e de si mesmo. Esse resgate passa necessariamente pelas práticas amorosas que nos fazem complexificar no sentido de convergência para uma substância única como sustentavam Heráclito, Espinosa e outros: "Todas as coisas são um só" (SCHULLER, 2000, p. 26).

Uso as palavras de Marilena Chauí (2001) sobre Espinosa para expressar minhas intenções com essas escritas a fim de contribuir para a cartografia de uma Epistemologia Complexa com o conceito operador de Ontoepistemogênese:

> Ao articular internamente alma e corpo, força pensante e força imaginante, virtude e aptidão para pensar e agir, e ao tornar inseparáveis o pensamento e o sentimento, a liberdade e a felicidade, não nos oferece uma via ampla – embora árdua e difícil – para compreendermos as relações entre o psíquico e o físico, o intelectual e o afetivo, a autonomia e a alegria de viver? Que é Deus-Natureza de Espinosa senão nós mesmos quando descobrimos a força para pensar e agir livremente na companhia dos outros? Que é a filosofia espinosiana senão o mais belo convite a perder o medo de viver em ato? (CHAUÍ, 2001, p. 82).

Não há hoje mais condições de enfrentar uma dominação poderosa da maneira como se fazia até um passado recente. O contexto é outro. Ele se dá no plano das subjetividades, e é por aí que precisamos acionar uma "máquina de guerra" para usar a expressão de Deleuze (2000). Essa luta vai usar as práticas amorosas, criadoras e de autoria de si para libertar a potência autopoiética de cada ser humano, aumentando assim a percepção da realidade. Com isso, resgatamos o conceito original de logos como aprendizagem do viver, com tudo o que isso implica de força vital ou *conatus*. Tudo indica que os três projetos aqui relatados trazem como arautos dos novos tempos novas formas de resistência. Peço emprestadas as palavras de Pelbart (2019) para caracterizar as novas formas de luta que fogem à violência: "O que é essa outra coisa senão justamente a criação de novas maneiras de pensar, sentir, amar, trabalhar, distribuir-se na terra, dividir os bens? Em suma, instaurar outras maneiras de viver, novos modos de existência" (PELBART, 2019, p. 88).

A fragmentação moderna nos arrebentou por dentro e por fora: por um lado, perdemos a autoria de nós mesmos e a compaixão que é o reconhecimento do "outro como legítimo outro" (MATURANA, 1991, p. 14), e, por outro, perdemos a relação com a natureza que foi rebaixada ao estatuto de coisa. Assim amputados, empobrecemos nossas vidas nos privando da riqueza do ser autor da própria vida, do viver em comunidade e sentir que somos parte da natureza. O que a civilização separou as práticas amorosas, a ciência complexa, a filosofia da vida e a arte precisam juntar. Encerro com Teilhard de Chardin (1974, p. 43): "Ser mais é unir-se mais e mais".

■ Referências

BHAGAVAD, Gita. **Texto clássico indiano**. Tradução comentada: Carlos Eduardo G. Barbosa. Editora Mantra: Edição Bilíngue (Sânscrito/Português), 2018.

BERGSON, Henry. **A evolução criadora**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

CHAUI, Marilena. **Espinosa**: uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2000.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

HERMSEN, Joke. J. **La melancolia em tempos de incertidumbre**. Madrid: Siruela, 2019.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Hachette, 1991.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiesis and cognition**. Dordrecht: D. Reidel, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia. In: Nietzsche, Friedrich. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1983.

PELBART, Peter Pal. **Ensaios do assombro**. São Paulo: N-1, 2019.

SHŪLLER, Donaldo. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2004.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. **El fenómeno humano**. Madrid: Taurus, 1974.

O percurso que ora trilhamos
pelos pés fincados no vivido
do conhecer no conviver, como tem sido,
pelas asas de saberes compartilhados,
refletindo presentes de aprendizados.

✦

OFICINANDO EM REDE,
ativando a memória
da mente corpórea
às dimensões do sensível
- momento a momento –
sob o linguajar
do entendimento.
(Ray Lima)

CAPÍTULO 2

Percurso comentado do programa oficinando em rede de Mossoró: reflexões no tempo presente

Karla Rosane do Amaral Demoly, Maria Aridenise Macena Fontenelle
Yákara Vasconcelos Pereira, Artur Vinicius de Lima Fernandes
Laryssa Dayanna Costa Ferreira, Jordanya Reginaldo Henrique
Luisa Maria Nunes da Cunha, Midiã Kaddja Nunes de Souza
Rafael de Almeida Rodrigues, Washington Sales do Monte

✦ Introdução

O Programa Oficinando em Rede de Mossoró se organiza com um conjunto de projetos que oportuniza atividades continuadas de promoção da saúde mental e da educação inclusiva na comunidade de Mossoró e cidades próximas. O objetivo central desses projetos é promover o cuidado e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no fazer: clientes, artistas, profissionais, familiares, estudantes, professores e pesquisadores.

Nesta escrita, nosso objetivo é realizar um percurso, a ação de escrever, como um caminhar que vamos comentando para que permita, ao coletivo do programa, observar e tecer explicações sobre o próprio fazer. Queremos, na ação do escrever, partilhar aprendizagens que resultam dos diferentes projetos de pesquisa e intervenção que realizamos, indicar as ações que passam a ocorrer no contexto da grave crise em que vivemos, a pandemia da Covid-19, e, ao final, indicar perguntas que fazemos a nós mesmos.

Como roteiro inicial, para ser reconstruído no fluxo do escrever, propomos três momentos de reflexão. Inicialmente, queremos clarear o entendimento do coletivo sobre como podemos promover a saúde mental e a aprendizagem nas ações do programa Oficinando em Rede de Mossoró. Nossos intercessores teóricos principais são: Nise da Silveira, com suas construções sobre o acesso

ao mundo inconsciente através das artes, em especial o conceito que construiu no contexto de sua experiência direta com clientes artistas – afeto catalisador; Humberto Maturana e Francisco Varela, com a perspectiva da Biologia do Conhecer, na qual damos ênfase na escrita às noções de redes de conversações como modo humano de viver no entrelaçamento das ações do linguajar e do emocionar, e, ainda, o entendimento sobre como acontece a co-emergência eu-mundo que conservamos no fluxo viver; Paulo Freire, com sua vida e obra dedicadas à educação como prática da liberdade e à construção da autonomia, pistas muito importantes para romper com o sofrimento e as formas de opressão que vivemos.

Em um segundo momento, queremos fazer a apresentação de algumas das construções escritas que derivam de projetos de pesquisa-intervenção desenvolvidos por integrantes do programa Oficinando em Rede de Mossoró. São alguns dos trabalhos de conclusão de curso de graduação e dissertações de mestrado que discutem as ações e fortalecem a experiência do programa.

Vivemos uma grave crise e interagimos com as consequências das pandemias que nós mesmos seres humanos construímos: Covid-19, uma crise sanitária global resultante das escolhas que fazemos ao longo da experiência humana, que são as ações/condutas que coordenamos no processo de co-emergência nos ambientes em que vivemos; brutalização e violências no cotidiano, crise que se intensifica nos modos de conviver que emergem no curso do devir histórico em diferentes países e nas nossas comunidades.

No Brasil, podemos afirmar que temos uma pandemia que está fortalecida nos últimos anos com o incremento das formas e estruturas competitivas que acontecem como repetição dos traumas da nossa origem com a colonização: massacre e exploração dos donos do território – as tribos indígenas – e escravidão de negros trazidos da África. Nosso país foi fundado no autoritarismo e na opressão. Freire (1990), em entrevista, afirma: "[...] o autoritarismo está entranhado na natureza da nossa sociedade. O Brasil foi inventado autoritariamente"[3].

A violência das construções de regimes autoritários atinge todo o tecido social, trazendo graves consequências, como o genocídio das comunidades mais vulneráveis que trazem as marcas da diferença: moradores das favelas e aqueles que vivem nas ruas, sem direito à moradia, negros, pobres financeiramente, índios, comunidades LGBTQ e cidadãos que vivem circunstâncias de transtornos mentais e/ou sofrimento psíquico.

Temos cidadãos que se tornam gestores e, aprisionados nos traumas e violências que carregam consigo, passam a agredir e a destruir a vida em nosso mundo comum. Toda essa dramática produz inquietude e necessidade de profunda reflexão sobre

3 Para assistir: TV CULTURA. Programa Matéria Prima, 1990. Disponível em: https://youtu.be/Zx-3WVDLzyQ. Acesso em: 20 mar. 2020.

como podemos seguir e transformar essas circunstâncias destrutivas no viver nosso e das comunidades nas quais trabalhamos.

Clientes artistas, professores, estudantes e pesquisadores do programa Oficinando em Rede de Mossoró, estamos todos em casa, fortalecendo essa atitude de cuidado de nós mesmos e dos outros, como modo de enfrentamento da pandemia do coronavírus. Construímos projetos nesse novo contexto para acompanhar e apoiar os clientes artistas, os profissionais e os familiares de Centros de Atenção Psicossocial, os quais serão trazidos para nossa reflexão. E, ao final, vamos explicitar as aprendizagens e as construções teóricas e metodológicas que a experiência e os estudos possibilitam à equipe do programa e à comunidade.

Buscamos ampliar nosso olhar e construir entendimentos. Estamos de acordo com Maturana que, durante Curso de Outono no Instituto Matriztica em Santiago do Chile, no ano de 2006, explicou para uma das autoras: "O entendimento é mais amplo do que o conhecimento, porque nele fazemos referência às operações nas quais as explicações ganham sentido". A perspectiva da Biologia do Conhecer e Biologia do Amar nos ajuda a fortalecer uma ciência implicada diretamente no viver.

✦ Ambiente, espaço e tempo: o percurso comentado e a dimensão do sensível no viver-conhecer

Ao observar novamente os documentos que temos nos arquivos do programa em 2012 e os estudos que desenvolvemos desde então, nos deparamos com escritas que trazem de modo recorrente a expressão "ambiente sensível". Os documentos são diários de bordo feitos durante oficinas semanais nas comunidades; artigos e dissertações construídos a partir de inquietudes/perguntas feitas por estudantes bolsistas nesses anos de realização do trabalho e, ainda, autonarrativas construídas durante os encontros semanais de planejamento das ações do programa. Nas escritas, pudemos identificar a recorrência da ideia de construir um ambiente sensível para a promoção da saúde mental e da educação inclusiva.

Sentimos a necessidade de esclarecer o que significa ambiente sensível. Isso porque estamos de acordo com Maturana e Varela (1995) que objetos e fenômenos emergem na explicação. Os autores afirmam:

> Fazer surgir um mundo é a dimensão palpitante do conhecimento e está associado às raízes mais fundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que seja a nossa experiência. E, pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica – como veremos –, esse fazer surgir se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser (MATURANA; VARELA, 1995, p. 33).

Clarear significa explicar de modo que nós mesmos e aqueles que nos leem possam compreender o fenômeno que emerge para nós como observadores do viver-fazer-conhecer. Como seres humanos, nossas ações são linguajantes.

A dimensão do sensível está presente nos estudos que discutem como construímos as relações e conservamos o mundo que queremos viver. Maturana, durante curso em Santiago do Chile, refere-se ao amor como modo de conviver no qual o ser humano opera com distintos modos de linguajar e tece redes de conversações nas quais há entrelaçamento entre as linguagens e as emoções que as sustentam. No amor, há o reconhecimento da legitimidade da presença do outro na convivência. Amar é emoção constitutiva do viver humano, é nossa condição biológica para seguirmos vivos. Nós, os seres humanos, não sobreviveríamos sem o acolhimento e o amor, os cuidados ao nascer. E nós estávamos a empregar a expressão ambiente sensível, inicialmente, para explicar os gestos e palavras de acolhimento que recebemos no ano de 2012 da equipe do Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência (CAPSi) de Mossoró/RN.

Somos seres de relações que se tecem no entrelaçamento de linguagens e emoções. Ao dar início às atividades, fomos acolhidos, e em janeiro de 2012, a equipe do CAPSi dispôs de uma pequena sala para que pudéssemos oficinar, ação que realizamos com aqueles que acolhem o convite para a convivência.

Estamos de acordo com Simondon (1989), que discute em sua obra os processos de individuação psíquica e coletiva e a composição de um conjunto que se organiza na confluência entre o pensamento humano, as tecnologias/os objetos técnicos e as sociedades. Oficinar implica fazer juntos, aprender a construir ações coletivas.

Ao pensar sobre as proposições e materialidades, compreendemos que objetos diversos e artefatos técnicos compõem nossas vidas e envolvem relações que modificam modos de viver e de conhecer. Em diálogo com Maturana e participantes do curso Biologia do Conhecer e Biologia do Amar, ano de 2006, em Santiago do Chile, e inspiradas na noção de "acoplamento estrutural", uma das autoras desta escrita que lá estava pôde compreender um processo ontológico e constitutivo que acontece nas ações humanas nas quais integramos novas materialidades e tecnologias, processo que passamos a nomear como acoplamento tecnológico. Maturana manifestou estar de acordo e passou a explicar as diferenças entre o ser humano e os robôs, discussão que pode ser encontrada na primeira obra que escreveu com Francisco Varela: De máquinas a seres vivos (MATURANA; VARELA, 2004).

Retomamos nossa reflexão sobre a experiência no CAPSi. Começamos a brincar com crianças e adolescentes que apresentavam circunstâncias de transtornos mentais e/ou sofrimento psíquico. Um pequeno grupo chamou a atenção da coordenadora do programa, que foi o grupo de crianças que recebiam o diagnóstico

de autismo. Mais adiante, nossos amigos leitores poderão interagir com os estudos que fizemos relacionados à nossa convivência com essas crianças.

Um ambiente sensível compreende as relações ali presentes que envolvem: os sujeitos participantes, o método empregado na construção do cuidado e da aprendizagem, o trabalho sobre nós mesmos nas ações de cuidar e atentar para os movimentos da cognição inventiva, os objetos, as materialidades/tecnologias.

Inspirados na Biologia do Conhecer e Biologia do Amar proposta e vivida por Maturana, sabemos que as relações humanas envolvem mudanças e deslocamentos nas ações cognitivas que, como seres humanos que somos, acontece como coordenação de coordenação de condutas na linguagem: gestos, ideias e emoções configuram as redes de conversações, construções humanas que, nos ambientes sensíveis da saúde mental e da educação inclusiva, têm relação com a busca por saúde e aprendizagem no viver. O sensível faz referência às relações na convivência e aos elementos diversos que constituem o conjunto em um trabalho que visa a promover o cuidado e a aprendizagem. Atentamos para os gestos, as palavras, a escolha dos materiais, as atitudes e modos de intervenção nas ações de brincar, a escuta e a atenção para as pistas que indicam caminhos, possibilidades de uma convivência amorosa e construtiva com os participantes.

Ambiente sensível torna-se uma expressão que utilizamos para ressaltar todo o cuidado e atenção necessários na organização do ambiente no qual interagimos com crianças que buscam tratamento e melhorias nas circunstâncias vividas. As relações se ampliam na convivência com seus familiares e com os profissionais do CAPSi.

Na continuidade do nosso trabalho, visitamos e iniciamos oficinas de artes em outros dois Centros de Atenção Psicossocial de Mossoró: Centro de Atenção Psicossocial II Mariana Neuman Vidal e Centro de Atenção Psicossocial II Antônio Herculano Soares de Oliveira. As ações resultaram de uma demanda de clientes e profissionais que, ao final do ano de 2013, começaram a participar de jornadas de estudos que fazemos todos os anos.

A implicação dos clientes e alguns profissionais nas jornadas nos fez visitar as outras unidades de saúde mental e da educação inclusiva de Mossoró e também de Assu, Angicos e Caraúbas. Buscamos conhecer o trabalho que os municípios vinham oferecendo às suas comunidades.

Após reflexão sobre as diferentes demandas, escolhemos conversar com alguns profissionais das unidades e equipar salas ou espaços abertos em Centros de Atenção Psicossocial. Contamos com diferentes materiais que são necessários para o desenvolvimento dos projetos: tintas, papéis, giz de cera, revistas, tablets, computadores, câmeras fotográficas. Porém, o essencial mesmo são as relações entre nós e os clientes, suas construções e a atitude de escuta sensível e acompanhamento nos fazeres que são continuados.

Thibaud (2004) é um sociólogo que emprega a noção de ambiente sensível no contexto de seus estudos em arquitetura. O autor desenvolveu o método de pesquisa que intitulou como percurso comentado. A ênfase do autor está na busca de compreensão da sociabilidade e de como os sujeitos percebem o espaço público na dimensão do sensível, como as interações sociais acontecem, como as formas dos edifícios, os acessos aos ambientes e equipamentos são percebidos pelos sujeitos que ali habitam ou transitam.

Para nossos estudos de promoção da saúde mental e da educação inclusiva, é importante pensar nas relações entre os sujeitos e o ambiente no qual coordenamos condutas, uma construção em que vivemos como seres humanos agindo na linguagem. Interessa para Thibaud (2004) acompanhar, observar e descrever o que emerge em trajetos traçados: os sons, os objetos, as circunstâncias tomadas na dimensão do sensível, o que implica pensar em como os diferentes elementos que integram nossos percursos pelo espaço público nos tocam como configurações sensíveis. No percurso comentado como método, o cientista se dedica às observações recorrentes e ao modo como os sujeitos percebem e interagem com diferentes elementos no cotidiano.

Cabe assinalar que Thibaud (2004) sugere procedimentos para a análise sobre os quais temos uma diferença em um ponto no modo como fazemos a reflexão da experiência. Para esse autor, o processo de apreensão do espaço público se dá através da percepção em movimento, por meio da realização de três atividades ao mesmo tempo: caminhar, perceber e descrever. Nós situamos nesta escrita o caminhar como muito importante, aqui no sentido de observar um trabalho/percurso já realizado e fazer a reflexão sobre como vamos seguir. Eis o sentido do caminhar que adotamos no texto. A dimensão do sensível destacada nas relações entre os sujeitos e os elementos nos ambientes é valiosa. Compartilhamos do entendimento de Thibaud (2004, p. 146), ao afirmar que "o lugar possui um investimento corporal indissociável de seu poder de orientação e expressão". É importante destacar a dimensão do sensível que se faz presente no ambiente, no espaço e no tempo onde a experiência humana acontece.

A perspectiva epistemológica que adotamos, inspirada nas teorias da auto-organização e nos aportes da cibernética de segunda ordem, permite compreender que não há uma realidade a descrever, como aponta o autor na terceira etapa do método proposto. Aqui estamos de acordo com a inseparabilidade entre viver-conhecer. Explicar tem relação com o co-engendramento eu-mundo. A ciência que construímos caminha em uma perspectiva na qual tecemos explicações que são modos de perceber os fenômenos por cada observador. Diferentes redes se tecem e, desse modo, criamos modos de conviver nos quais as explicações são validadas por uma comunidade, o que pode ocorrer para o melhor ou para o pior em nossa existência humana.

Estamos implicados e presentes na experiência da pesquisa intervenção que se faz com os sujeitos, e já sabemos que a realidade está sempre entre parênteses. Somos responsáveis pelas explicações que fazem emergir um mundo e podemos afirmar, inspirados em Von Foerster (1993), que todo conhecimento é sempre um conhecimento para um observador. Somos fechados às informações e abertos às trocas no ambiente. O que tem sentido é a sabedoria e o conhecimento que construímos ao longo de nossas escolhas sobre o viver que queremos conservar. O autor supracitado nos esclarece: "Informação nenhuma é exterior, ela só se encontra em nós mesmos" (VON FOERSTER, 1993, p. 203).

Os fenômenos emergem com a explicação, o que pode ser diferente para cada observador. Ao explicar um fenômeno é que fazemos emergir o mesmo aos nossos olhos como observadores e co-criadores do que chamamos, sempre a partir de um olhar, de realidade. É crucial acolher, compreender uma ciência que inclui o observador no seu processo de construir uma experiência e, nesse modo de agir, pesquisamos partindo das próprias inquietudes que emergem no fazer. Precisamos explicitar nossos processos de pensamento, as ideias, as emoções e as ações que caminham em convergência no trabalho contínuo de reflexão sobre nós mesmos, sobre o que fazemos.

Silveira (2017) nos ajuda a ampliar a reflexão, ao destacar a dimensão do sensível no seu trabalho, um estudo rigoroso sobre a construção do espaço e do tempo presentes na leitura das telas e esculturas de seus clientes artistas. A autora faz aproximações, estando ao lado de clientes artistas enquanto pintam e esculpem. Ela faz referências às narrativas dos clientes, conta com registros presentes nos documentos clínicos do hospital e com seus próprios escritos, feitos quando acompanhava todo o percurso de realização do trabalho nos *ateliers* no Engenho de Dentro.

Ao escrever a obra ``Imagens do Inconsciente'', a cientista e psiquiatra observa e procura explicar as pinturas dos clientes artistas e os diferentes percursos de cura do sofrimento psíquico. Silveira (2017) nos ajuda a compreender as imagens que emergem atentando para traços, objetos, formas, a disposição dos objetos que se mostram nas telas e que interagem com a experiência de cada um/uma. Ela esclarece: "As imagens surgidas no atelier psiquiátrico revelam diferentes vivências do espaço– viagens através de espaços desconhecidos, sofridas vivências do bouleversamento do espaço cotidiano, luta tenaz para recuperá-lo" (SILVEIRA, 2017, p. 34).

Ao recorrer à fenomenologia e à psiquiatria existencial, cita Minkowski (2013), que introduz a noção de espaço vivido e de tempo vivido que se tornam importantes para a autora compreender as relações entre os objetos no espaço e as situações subjetivas dos clientes. Silveira (2017) destaca Merleau-Ponty (1945) e Binswanger (2002) como cientistas que a ajudam a compreender o espaço vivido, experiência determinada pelo "tom afetivo", conforme suas palavras:

> Além da distância física que existe entre o indivíduo e as coisas, diz Merleau-Ponty, há uma distância vivida que o liga às coisas significativas para ele. "O que garante o homem sadio contra o delírio ou a alucinação não é a sua crítica, é a estruturação do seu espaço [...]. O que leva à alucinação é o estreitamento do espaço vivido, o enraizamento das coisas no nosso corpo, a vertiginosa proximidade do objeto". E Binswanger acentua que a experiência da espacialidade é essencialmente determinada pelo tom afetivo dominante no momento. O espaço adquire qualidades peculiares de acordo com o estado emocional do indivíduo: sensação de plenitude ou de vazio, de espaço amplo, iluminado, ou estreito, sombrio, opressor (SILVEIRA, 2017, p. 33).

Merleau Ponty (1945) chama sua atenção ao referir a estruturação do espaço vivido, a distância física que nos liga às coisas, o "enraizamento das coisas no nosso corpo". E os ensinamentos de Ludwig Binswanger, que fez sua tese de medicina orientado por Carl Gustav Jung, são destacados. Binswanger (2002) permite o entendimento de que o espaço vivido na clínica, na convivência cotidiana, não é o espaço matemático euclidiano, mas sim, é o espaço existente em nossas ações cotidianas, ações que abrem e criam o próprio espaço, o espaço no qual estamos implicados. Esclarece o autor:

> Quando uma decepção súbita faz-nos "cair dos céus", nós realmente caímos, mas isto não é uma queda puramente corpórea, nem nada que seja (analógica ou metaforicamente) sua imitação ou derivação; podemos dizer, de modo mais exato, que a essência dessa decepção súbita e desse terror, não é senão o fato de a harmonia com o mundo exterior e com o mundo do outro, harmonia que até então fora nossa sustentação, ter recebido tal impacto que a fez vacilar. Num tal instante, nossa existência é realmente afetada, arrancada de seu apoio sustentador no mundo e jogada de volta a ela mesma. Até encontrarmos novamente um ponto de apoio firme no mundo, toda nossa existência irá se situar na direção de sentido que é a do tropeço, do afundamento, da queda. Se chamamos de forma essa direção geral de sentido, e de conteúdo o súbito terror, veremos que ainda aqui ambos são apenas um (BINSWANGER, 2002, p. 418).

Como construímos o espaço vivido? Como as relações nos diferentes ambientes afetam nossa saúde? Como agimos e como sentimos o tempo em nossas vidas ao buscar a alegria, a conservação do viver com saúde mental? Como sustentar a alegria e a promoção da cura e da amorosidade na convivência em um mundo de brutalidades? Temos nos dedicado a uma lida conosco mesmo e a um trabalho de clarear, refletir em profundidade sobre essas questões que nos parecem vitais em nossos dias, em plena pandemia na qual a grave crise sanitária marca, simboliza para nós a negação de nossa constituição biológica como seres amorosos?

Essas perguntas retomamos continuamente nos encontros semanais do coletivo do programa Oficinando em Rede de Mossoró, o que faz movimentar e construir diferentes projetos junto com a comunidade. Traremos esses projetos mais adiante.

Na perspectiva sistêmica, e desde os aportes da cibernética de segunda ordem, com destaque para as teorias da auto-organização, podemos dizer que temos um co-engendramento entre o mundo interno e o ambiente ou mundo externo (realidade), entre parênteses (MATURANA; VARELA, 1995).

Ambiente, espaço e tempo são vividos desde as ações dos sujeitos que sentem, explicam e conservam modos de vida, ao mesmo tempo em que podem realizar mudanças estruturais na convivência. Podemos afirmar, inspirados em Maturana (2004) e sua narrativa durante conferência em Porto Alegre, que tudo muda em torno de algo que se conserva. A conservação é uma invariante. Nas palavras do biólogo:

> O que podemos dizer é que quando fazemos referência à história dos seres vivos, podemos compreender que esta é uma experiência e uma história de conservação do viver. E quando fazemos referência à conservação do viver, tudo tem mudado em torno da conservação do viver. Toda a diversidade do organismo, todas as distintas formas elementares e materiais de viver, tudo isto é resultado de mudanças em torno da conservação do viver. Vou dizer outra coisa sobre o biológico. No âmbito biológico, todas as formas de vida valem. Qualquer forma de viver vale enquanto se conserva. Qualquer forma de viver que se conserva até adiante, reproduzida de maneira suficiente, vale. Qualquer forma de viver humana que se conserva na aprendizagem das crianças constitui o nosso saber emocional/cultural. Por vezes se diz à criança:–Não ponha a mão aqui!–Silêncio! Ocorre-nos dizer isto porque é necessário à consequência de seu viver. Existimos em um presente em contínua mudança. Os seres vivos, em seu operar em sociedade, existem como uma rede fechada de condições moleculares que constituem unidades discretas que se produzem a si mesmas, continuamente. Sistemas moleculares se produzem continuamente a si mesmos (MATURANA. 2004, p. 104).

Há um contínuo processo de co-engendramento eu-mundo, e na experiência humana, tudo ocorre nas redes de conversações tecidas em múltiplos modos de linguajar. A linguagem é esse entrelaçamento de coordenação de coordenações de fazeres e de emoções em nosso viver cotidiano. Para Maturana (2004), durante o encontro, "chamamos conversar (com – junto – e versar), o dar-se conta junto de um fazer e de um emocionar". Uma escrita pode congelar um instante do viver em uma rede de conversações. Ou seja, uma escrita é modo de linguajar, é um momento, porém pertence a um âmbito muito mais amplo, a um espaço emocional, o que

nesse momento para o coletivo do programa Oficinando em Rede significa fazer uma reflexão que nos permita construir novas pistas para dar seguimento às ações.

Como seres linguajantes, somos capazes de realizar a observação do próprio fazer/sentir, o que Maturana, em entrevista com Pörksen, nomeia como "a pergunta pelo observador" (MATURANA; PÖRKSEN, 2008). Ou seja, não existe conhecimento a não ser a partir da emergência dessa função de observador, que está sempre imbricado, implicado nos modos de conhecer.

É essencial destacar a continuidade dos estudos de Varela, Thompson e Rosch (2001), que favorecem o entendimento de que conhecer-viver acontece como um conjunto de operações inscritas em um corpo que enatua.

Maturana e Varela (1995) nos inspiram e dão suporte às nossas ações. Permitem compreender que objetos e fenômenos emergem das construções humanas linguajantes que podemos compreender nas explicações que se estabilizam, quando aceitas por uma comunidade de observadores que partilham de semelhantes critérios de validação. Mas as explicações não são independentes das redes nas quais estamos inseridos. Por isso, os modos de conceber também contemplam a biologia do observador, porque, se a biologia muda, muda o observar, e é desde o observar que um ou mais observadores validam a explicação e as relações que são estabelecidas entre sujeitos e objetos, sujeitos e sujeitos, pois a ação de observar também se constitui em relação aos não humanos, objetos e tecnologias que construímos e que integram o conjunto de nossas sociedades.

Outra noção importante neste estudo é a de "acoplamento estrutural", como já referimos (MATURANA; VARELA, 1995, p. 87). Quando tratamos de redes conversacionais, o que está em questão são os processos vividos em um modo de relação entre os humanos e entre os humanos e os não humanos (animais, plantas, materialidades, tecnologias). Esses processos são definidos como acoplamentos que realizamos para conservar o viver-conhecer e são estruturais, pois modificam nossa estrutura em uma dinâmica circular de constante reconfiguração de si e do conhecer. O *breakdown* no nosso trabalho configura-se como momentos de problematização da experiência, do fazer e do interagir com clientes em busca de cura do sofrimento psíquico, colapsos que articulam processos cognitivos que são igualmente intersubjetivos e que se mostram nas oficinas, "[...] lado autônomo e criativo da cognição" (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001, p. 78).

Por exemplo, ao chegarmos a uma praça e atentarmos para os sujeitos, os bancos, as árvores, os pássaros que ali se movimentam, em certo momento construímos imagens em nossas mentes, vivenciamos emoções, ampliamos entendimentos. Imagens alegres e bons encontros são promotores de saúde mental. Podemos ainda tirar fotografias a partir de escolhas que fazemos sobre o que nos interessa no ambiente. Temos o modo singular como os objetos e os acontecimentos nos afetam ou não.

Uma imagem também congela um instante do viver em redes de conversações que se tecem no contínuo entrelaçamento de linguagens e emoções. Permite o disparar de um movimento de reflexão, quando estabelecemos conversações que acontecem de muitas formas, como esta da escrita, ou da oralidade, potentes conversações que, ao estarem sustentadas no amor como premissa emocional, trazem a alegria da aprendizagem na convivência. Passamos a dar as voltas com os outros e a perceber, a tornar visíveis os diferentes modos de compreensão sobre um fenômeno que emerge de múltiplas formas, ao olhar de diferentes observadores. Desde aí se tecem redes que podem ser curativas, potencializando o viver dos seres vivos no nosso planeta, ou destrutivas, redes que podemos distinguir no atual contexto em que vivemos e ao longo de nossa história ancestral humana.

Para compreendermos como alguém percebe um acontecimento, como compreende um objeto ou um fenômeno no momento presente em que vivemos, é preciso atentarmos para as premissas emocionais que sustentam os modos de agir na linguagem – uma lei, uma ação de gestor ou dirigentes, uma cena no ambiente de trabalho, uma fotografia que observamos, entre inúmeras outras construções humanas linguajantes –, pois assim podemos compreender que mundo nosso fazer está a conservar e o que estamos propondo mudar, processo este inventivo que se distingue no que desejamos conservar no viver.

Nessa direção, não existe um ambiente fora de nós mesmos, pois este será sempre referido a uma experiência sensível e à nossa história constitutiva. Fazemos emergir o ambiente – ideias, culturas, objetos, amor ou violência, tecnologias. Tudo que é humano se faz com os diferentes modos como agimos na linguagem.

Modos de linguajar se conectam com a experiência sensível, a história e condições perceptivas, psíquicas, cognitivas e afetivas que são intransferíveis, aqui no sentido de que ninguém as vive como nós mesmos. Portanto, cada sujeito que transita em uma praça carrega seu mundo, sua história – alegrias e traumas –, modos de coordenar condutas que se tecem ao longo de toda uma vida. O mesmo podemos pensar para o modo como habitamos e convivemos nos mais diferentes ambientes sensíveis à nossa experiência e à vida humana, a cada instante. Seguiremos com a ação de observar, refletir e compreender a experiência própria. Trazemos os projetos que resultaram em pesquisas de graduação e pós-graduação que foram desenvolvidas por estudantes bolsistas do programa, ou com apoio deles mesmos. Estudos realizados na forma da pesquisa-intervenção, na qual temos uma ciência que se faz com as comunidades.

✦ Projetos que integram o Programa Oficinando em Rede de Mossoró

✧ Tecendo redes de cuidado e aprendizagem: conversações

O projeto que intitulamos “Tecendo redes de cuidado e aprendizagem: conversações” se concretiza nos encontros de estudo realizados pela equipe do programa. Visa a promover estudos, conversação e aprendizagem sobre temas do interesse da equipe: artes, saúde mental e educação inclusiva; o brincar e a realidade; medicalização e patologização da vida; trabalho em rede entre saúde e educação; aprendizagem, entre outros.

Destacamos as ações:

» Participação na apresentação do grupo de teatro Flor do Sol, potente trabalho realizado em Icapuí/CE. Com o apoio e coordenação de Carla Paz e Maria dos Navegantes, atrizes e educadoras do município, pudemos assistir ao espetáculo e conversar sobre as ações do grupo;
» Rodas de conversa com Carla Paz, Clarice Paz e Henrique Braga sobre a experiência de cuidado e promoção da saúde mental em Icapuí/CE e Assu/RN;
» Prática e reflexão sobre os jogos teatrais e o Teatro do Oprimido, construções de Augusto Boal (2007);
» Análise e estudo dos filmes que Leon Hirszman produziu, em parceria com Nise da Silveira: “Em busca do espaço cotidiano” e “A barca do sol”, documentários da trilogia “Imagens do Inconsciente” (HIRSZMAN, 1983);
» Práticas de cuidado: corredor de cuidados, escalda-pés, meditação e brincadeiras, aprendidas e reconstruídas pelo coletivo Oficinando em Rede para sua própria formação.

Procuramos, nos encontros, oferecer a nós mesmos práticas de cuidado e conversar sobre como isso nos afetam. Estudo, ação sobre si mesmo e reflexão são os eixos de trabalho nos encontros que ocorreram no município de Icapuí, onde tivemos o apoio da comunidade, que ofereceu alojamento e ambiente adequado para os momentos definidos nas programações.

✧ Oficinando com jogos informáticos e brincadeiras na saúde mental

Oficinas de jogos digitais são desenvolvidas semanalmente, desde janeiro de 2012, no CAPSi. Jovens e crianças com transtornos de desenvolvimento e/ou sofrimento psíquico participam de jogos e brincadeiras. Estudantes e pesquisadores estão ao lado, jogam juntos e realizam escritas, buscando acompanhar o que vai acontecendo no percurso de realização.

A partir da inserção de jovens e adultos em um ambiente sensível equipado para interação em rede com diferentes artefatos técnicos, estamos aplicando e estudando os movimentos de constituição do laço ao outro e do laço com o conhecimento empreendido pelos sujeitos atendidos pelo CAPS na própria instituição,

possibilitando os movimentos de construção e interação criativa produzida através de ferramentas tecnológicas (desenvolvemos uma Plataforma de Recomendação de Jogos para a saúde mental).

Pudemos relacionar os movimentos criativos e construções de crianças e jovens a possíveis avanços na elaboração dos impasses que geraram suas experiências anteriores de sofrimento. Partilhamos da compreensão de Baum, Kroeff, Maraschin (2017), quando no "oficinar" como forma de intervenção, buscamos colocar em primeiro plano um fazer compartilhado, que desestabiliza a relação tradicional entre saber e fazer. Nessa perspectiva, Baum, Kroeff, Maraschin esclarecem:

> A proposta de encontros no formato de oficinas constitui-se como estratégia de pesquisa-intervenção, na qual busca-se compreender aspectos processuais da aprendizagem. Nas oficinas atenta-se para a organização dos participantes, das ferramentas técnicas e do local com um roteiro flexível pré-estabelecido, que pode ser modificado a cada instante considerando as possibilidades coletivas de produção (BAUM; KROEFF; MARASCHIN, 2017, p. 109).

O brincar segue como ação que sustenta nosso trabalho no CAPSi e está também presente nos outros ambientes sensíveis para a promoção da saúde mental e da educação inclusiva onde nossos projetos acontecem. A alegria e a dramática humana se tornam perceptíveis nas ações do brincar, e precisamos atentar e seguir com a reflexão. Os avanços e processos de cura acontecem e o cuidado e atenção precisam seguir contando com a riqueza de potencialidades que o viver humano nos oferece.

✧ Artes, escrita e cenopoesia na saúde mental

Com o projeto "Artes, escrita e cenopoesia na saúde mental" buscamos, através de oficinas continuadas de pintura, escrita e teatro, possibilitar aos participantes de oficinas continuadas e semanais nos Centros de Atenção Psicossocial e/ou em espaços públicos a livre expressão da vida e suas circunstâncias com múltiplos modos de agir na linguagem. A experiência se organiza com um conjunto de materialidades e modos de expressar livremente o viver. Construímos um pequeno roteiro para depois atentar para os movimentos da cognição inventiva, nos quais o afeto, as alegrias e os sofrimentos são acolhidos e requerem cuidados, sempre a começar a partir de nós mesmos.

As artes, a conversa, a escrita e a cenopoesia integram múltiplas linguagens com as quais fazemos o mundo em que vivemos e vão compondo a nossa experiência. Atos de escrita, composições de cadernos, fanzines, pinturas e o teatro, cantigas e cirandas são modos de agir linguajando e permitem dar voz à loucura, às alegrias e aos sofrimentos humanos, à potência da generosidade e do amor,

inventando formas de cuidar e acolher. Seguimos nesse projeto a trilha da grande mestra Nise da Silveira, para quem é necessária certa dose de loucura para viver a imaginação e o afeto. Atentar para a dimensão do sensível se coloca em nosso trabalho como o mais importante. Esclarece Silveira (2001):

> [...] verificamos que as vivências do tempo acham-se instintivamente interligadas aos intensos afetos do doente [...].
>
> O esquizofrênico dificilmente consegue comunicar-se com o outro, falham os meios habituais de transmitir suas experiências. E é um fato que o outro também recua diante desse ser enigmático. Será preciso que esse outro esteja seriamente movido pelo interesse de penetrar no mundo hermético do esquizofrênico. Será preciso constância, paciência e um ambiente livre de qualquer coação para que relações de amizade e de compreensão possam ser criadas. Sem a ponte desse relacionamento a cura será quase impossível. O afeto foi o núcleo de todas as atividades da Terapêutica Ocupacional, não só na pintura, mas também na encadernação, marcenaria, jardinagem, costura, tapeçaria etc. Nosso ponto de vista é que a volta à realidade depende, em primeiro lugar, de relacionamento confiante com alguém, relacionamento que se ampliará naturalmente. A esquizofrenia é uma condição patológica muito grave, de cura quase impossível, repetem os psiquiatras, porém de ordinário esquecem de acrescentar que também é quase impossível reunir, no hospital psiquiátrico, as condições favoráveis para ser tentado um tratamento eficaz. Nessa apologia do afeto, não sejamos demasiado ingênuos, pensando que será fácil satisfazer as grandes necessidades afetivas de seres que foram tão machucados, e socialmente tão rejeitados. Um deles escreveu: "De que serve colher rosas, se não tenho a quem ofertá-las? (SILVEIRA, 2001, p. 5-6).

Entre os anos de 2012 e 2015, realizamos oficinas semanais com os familiares e com clientes adultos, profissionais, contando com diferentes materiais e possibilidades de construção coletiva. Algumas construções de estudos e dissertações que apresentaremos mais adiante na escrita resultaram desse trabalho, quando estudantes e pesquisadores implicados no fazer das oficinas se colocaram perguntas e passaram a acompanhar os percursos e construções dos sujeitos.

✦ Costurando o cotidiano e as escritas de si

Destacamos dois momentos potentes no fazer, quando organizamos as oficinas intituladas: “Costurando o Cotidiano” – composição de um caderno com materiais diversos e costuras, imagens escolhidas, atividade esta na qual os familiares partilharam seus saberes e se ajudavam na composição. Ao mesmo tempo, conversavam

sobre como viviam o dia a dia com seus filhos, tornando possível a observação da sabedoria que constroem no lidar com as situações de transtorno e, ainda, as inquietudes que experimentam. Quanto às oficinas de escrita, intitulamos "Escritas de si", por compreendermos o ato de escrever como uma ação sobre si – dimensão constitutiva de um modo de linguajar – e ação sobre o mundo, à medida que as escritas são compartilhadas e fazem disparar movimentos de reflexão sobre o viver.

As escritas foram construídas por familiares de crianças e jovens do CAPSi que contaram com diferentes suportes: cartões, canetas coloridas, lápis e um conjunto de revistas e livros doados que traziam diferentes imagens. Eram perceptíveis nos encontros e oficinas as inscrições e autonarrativas nas quais os familiares expressaram grande preocupação com a experiência escolar das crianças e jovens e, em algumas circunstâncias, o percurso na educação era traumático.

No ano de 2014, fizemos essa oficina na IIIª Jornada de Estudos do Programa Oficinando em Rede, e as escritas permitiram reflexões sobre como cada um dos participantes lidava com o percurso singular de construção de suas vidas. As oficinas suscitaram movimentos na comunidade, e no CAPSi pudemos contar com o apoio da gestão. A atenção, o afeto, o cuidado e a amorosidade foram essenciais para que a coordenação do CAPSi pudesse organizar momentos potentes e delicados de discussão com a equipe de profissionais e com as famílias. As construções dos familiares fizeram disparar a necessidade de pensar estratégias de ação que fizessem conectar as redes educação e saúde mental.

Outro problema que emergiu nas conversações e construções dessas oficinas foi a necessidade de saída de jovens que já haviam entrado na fase adulta, pois o CAPSi é voltado ao atendimento de crianças e adolescentes. Procuramos contribuir com a equipe do CAPSi, que coordenou com cuidado os processos de inclusão de jovens em outras atividades na comunidade. As famílias foram orientadas a buscar cursos oferecidos por outras organizações no município: Escola de Arte, Escola de Música, entre outras. Foi delicado esse momento no qual as famílias passaram a lidar com as emoções da entrada de seus filhos na fase adulta. Em alguns casos, pudemos observar que algumas famílias não aceitavam ampliar processos de socialização e aprendizagem para outros contextos de convivência que não fosse o CAPSi. Essa é uma questão que precisamos retomar no nosso trabalho, uma inquietude que permanece.

A construção da autonomia e da liberdade ressaltada na vida e obra de Freire (1997) é essencial de ser compreendida no trabalho em saúde mental. Assim como o autor supracitado compreendeu a educação como prática da liberdade, podemos afirmar que saúde mental também é uma prática de liberdade, pois lidamos com os traumas em nossa constituição humana e podemos nos libertar das armadilhas que nos aprisionam.

Simondon (2005, 2014) destaca a ação sobre si mesmo como busca de resolução parcial dos problemas, constantes processos de defasagem e atualização

de si. O autor traz para a discussão a temporalidade e o devir humano, os conceitos de fase e defasagem (que recupera da física de ondas e da matemática). O devir, para Simondon (2005, 2014), é a defasagem do ser em relação a si mesmo. As ações do programa Oficinando em Rede acontecem na confiança de que transformamos o viver agindo sobre nós mesmos e agindo com a comunidade ao estabelecermos formas de convivência amorosas, encontros alegres e potentes nos quais aprendemos a cuidar.

✧ As oficinas de pintura

O trabalho que iniciamos com o brincar e o jogo, as práticas de escrita inventivas, as cirandas e as poesias foi enriquecido em 2015, quando passamos a integrar oficinas de aquarela com as famílias de crianças e jovens que participam do Programa Oficinando em Rede. Durante essas oficinas, os familiares conversavam sobre suas experiências, alegrias e inquietudes vividas no cotidiano e compartilhavam sugestões, toda a sabedoria e questões sobre as quais desejavam conversar.

Em 2017, as oficinas de aquarela foram integradas ao trabalho nos outros dois CAPS onde o programa desenvolve ações, os Centros de Atenção Psicossocial II Mariana Neuman Vidal e Antonio Herculano Soares de Oliveira. Nas oficinas de aquarela, os clientes se envolvem na experiência e costumam conversar sobre a rotina dos atendimentos no CAPS. Trazem lembranças do passado ou ainda compartilham como se sentem no momento presente. Nossa atitude é estar ao lado, acolher e cuidar para que encontrem os materiais e um ambiente acolhedor.

Temos atualmente um grande acervo de pinturas e nos dedicamos nesse momento a estudar mais de perto os percursos de alguns dos clientes, aqueles que escolhem o linguajar da pintura como modo de expressão. A leitura e compreensão das imagens e dos percursos é um trabalho que requer todo rigor e dedicação. Nise da Silveira favorece o entendimento e seguiremos nessa trilha. Nossa atenção está voltada para o que é mais importante: a promoção da saúde mental, nossa e de nossos amigos e amigas clientes artistas.

Oficinas de aquarela também são realizadas nas jornadas do Programa Oficinando em Rede, desenvolvidas como uma ação na qual compartilhamos as aprendizagens realizadas durante o ano.

A alegria e envolvimento dos clientes no fazer nos emociona, especialmente ao percebermos as transformações vividas. Há mudanças em relação ao como sentiam-se antes, especialmente, e quando se percebem capazes de tomar nas próprias mãos, com tintas, pincéis e aquarelas, processos de cura e de alívio do sofrimento psíquico. Esse movimento não é fácil, há um ir e vir, momentos em que caem, manifestam desespero. Nesses momentos, sabem que seguimos ao lado, o que se coloca como um ensinamento precioso de Silveira (2017).

No ano de 2018, construímos a proposição de organizar a I Exposição Imagens do Inconsciente do Programa Oficinando em Rede, selecionando as obras do grupo Doutores da Pintura, nome atribuído ao trabalho realizado em um dos CAPS e as pinturas dos clientes dos demais CAPS nos quais o trabalho acontece. A exposição foi realizada no Memorial da Resistência de Mossoró e recebeu intensa visitação da comunidade.

Em 2019, tivemos a oficina de pintura como proposição na VIII Jornada de Estudos do Oficinando em Rede e fizemos a II Exposição Imagens do Inconsciente, com a abertura dos trabalhos na comunidade de Mossoró. Essa exposição foi realizada na Biblioteca Pública Municipal de Mossoró. São oportunidades para a comunidade interagir com a dimensão da subjetividade presente no percurso de nossas vidas humanas, admirar e refletir sobre as relações entre arte e vida psíquica.

Após a exposição, recebemos o convite de levar as pinturas novamente para o Memorial da Resistência de Mossoró, onde os trabalhos permaneceram durante 15 dias. Turmas de estudantes, clientes e familiares de diferentes Centros de Atenção Psicossocial, profissionais e pesquisadores puderam visitar a exposição, e foi muito importante essa atividade de sensibilização para o modo como convivemos com as circunstâncias de adoecimento e a loucura no social.

✧ As oficinas de teatro

Conhecemos o trabalho de promoção da saúde mental através do teatro a partir do percurso de Vitor Pordeus, médico e ator que se insere na psiquiatria transcultural e passa a coordenar a experiência do Hotel da Loucura no Hospício Engenho de Dentro (PORDEUS, 2020).

Ficamos interessados em estudar as potencialidades do teatro como modo de linguajar e de instaurar percursos de cura na saúde mental. Interagimos com trabalhos realizados em Centros de Atenção Psicossocial e tínhamos conhecimento de que no CAPS do bairro Alto da Conceição, em Mossoró/RN, os clientes já haviam construído peças de teatro e se alegravam com a possibilidade de uma retomada.

Para nós, somos todos atores de nossas próprias vidas. Passamos a estudar algumas obras de Augusto Boal (2007) e a integrar jogos teatrais no trabalho das oficinas. Contamos com a colaboração de Claudete do Amaral Lins que, ao participar da VII Jornada de Estudos, oferece uma oficina de teatro e nos convida para a reflexão sobre o teatro na saúde mental. Claudete estuda as relações entre o teatro e a saúde mental (LINS, 2018).

Mais adiante, no ano de 2018, passamos a estudar e a praticar a cenopoesia como articulação de múltiplas linguagens que ampliam as possibilidades para o cuidado e para a livre expressão de todos os que estão juntos na experiência

(BRASIL, 2013, *apud* LIMA, 2013). Pudemos realizar atos cenopoéticos nos CAPS e integrar práticas de cuidado em cada uma das oficinas realizadas. Nos encontros semanais de planejamento, estudamos construções que nos ajudam a compreender as possibilidades da cenopoesia e sua potência na busca por cuidados e aprendizagem na saúde mental e na educação inclusiva.

✦ Saúde mental e educação inclusiva no parque

O programa ampliou suas ações de promoção da saúde mental na comunidade. O novo projeto "Saúde mental e educação inclusiva no parque" teve início no dia 11 de fevereiro de 2020, às 8h, no Parque Municipal de Mossoró Maurício de Oliveira. A proposição da equipe foi convidar a comunidade para vivenciar práticas de cuidado, reflexões e cenopoesia na segunda semana de cada mês de 2020, sempre às terças-feiras. Fomos visitar o belo parque municipal e escolhemos como espaço o Recanto dos Saguis (junto à Tamarineira). A cada mês, um tema é escolhido nos encontros de preparação.

O tema proposto para o primeiro encontro foi: "Paulo Freire e Nise da Silveira: vida e obra em torno dos conceitos – autonomia, liberdade, educação, afeto catalisador, cuidado, saúde mental". Ampliamos as ações na comunidade e estudos nesse campo interdisciplinar que se dedica a pensar e a agir diante deste que é um dos principais temas de nosso tempo, o cuidado com a saúde mental.

O parque permite o encontro com a natureza e com toda a sua beleza: pássaros, saguis, tamarineiras e outras plantas. Organizamos práticas de cuidado com plantas e gestos de carinho e proteção, meditação, cantigas e, finalmente, uma roda de conversa para refletir sobre liberdade, autonomia e afeto no viver.

Fizemos mais duas ações no parque, onde propusemos práticas de cuidado por meio de cirandas, músicas, poesias e estudos de recortes da obra de Nise da Silveira. Contamos com o apoio de escritos nos quais Silveira (2017) discute os percursos de Carlos Pertuis e Adelina Gomes, clientes atendidos no espaço por ela organizado como oficinas de terapia ocupacional no Engenho de Dentro.

Realizamos esse movimento de levar a ação de promoção da saúde mental para espaços públicos do município de Mossoró/RN, e com a comunidade, organizamos momentos de trabalho e alegria no Memorial da Resistência e em frente ao Museu Lauro da Escócia. Nosso desejo era o de dar continuidade aos fazeres e estudos que emergem das ações do programa. Mas uma pandemia passa a acontecer.

✦ Tempo para reflexão e mudança no fazer: a pandemia do coronavírus covid-19

Dávamos continuidade às ações de cuidado e aprendizagem nos ambientes sensíveis da educação inclusiva e da saúde mental e fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Então passamos a perguntar: como podemos compreender a grave crise no tempo presente?

✧ O grave momento que vivemos

As ações do programa precisaram ser interrompidas no modo presencial, pois estamos vivendo uma grave crise sanitária e mundial, a pandemia do Coronavírus –Covid-19. No momento do deflagrar da crise, percebemos que era necessário fazer uma reflexão sobre o que estávamos a viver e sobre qual ação seria pertinente construir com os clientes e profissionais da saúde mental e da educação.

Vivíamos nosso dia a dia invadidos diariamente por uma narrativa, vinda de todos os meios, que acolhe a perspectiva da globalização e da necessidade de contínua produção em torno da concentração de riquezas, de que precisávamos produzir mais e mais e de que não podíamos parar. Optamos por parar, realizar estudos e conversações necessárias para saber como seguir caminhando, mas sem pressa. Como nos fortalecemos e nos cuidamos para conservar o viver? Como podemos agir de modo a nos fazer o bem, o cuidar e, assim, cuidar de estar ao lado dos clientes?

Mentes/corpos pareciam capturados por esses dispositivos midiáticos e projetos de um poder que demanda incessantemente uma produção que vem agredindo e maltratando a todos. A produção cessou e nós aqui estamos a conviver com as perdas daqueles que não puderam ter os meios para se proteger desta que é uma consequência do viver que escolhemos fortalecer e construir, mais uma pandemia, o Coronavírus.

Intensificamos os encontros e conversações no coletivo do programa e, ao mesmo tempo, fazíamos contatos com os clientes, os professores e os profissionais. Precisávamos realizar uma escuta sensível e a reflexão para saber como seguir.

Acolhemos a ideia de nos organizar para agir, acompanhar, promover acolhida e encontros que pudessem dar suporte nesse momento tão difícil e dramático para todos. Construímos encontros quinzenais nos quais vivenciamos juntos a alegria das ações linguajantes, com as artes – imagens, pinturas, teatro –, poesias, cantigas e escuta sensível sobre como estamos a agir nesse momento do viver. Essas ações são bastante recentes, gravamos os encontros e as autonarrativas que emergem passam a compor documentos que enriquecem nossa reflexão. Ao retomar as ações presenciais mais adiante, poderemos integrar o que vamos aprendendo.

Projetos e ações nas nossas vidas requerem uma reflexão necessária sobre os seus efeitos no tecido de nossa comunidade. Resolvemos observar os projetos e construções teóricas e metodológicas que já resultam do trabalho no programa para, desde aí, tecer novas perguntas e possibilidades de ações. Foi quando paramos para realizar a reflexão sobre o caminho já percorrido. Indicamos a seguir alguns dos estudos realizados pela equipe do programa.

✦ Estudos realizados

Oficinando em rede de Mossoró é um programa que articula as ações de extensão, pesquisa e ensino. É realizado desde o ano de 2012, e no transcurso da experiência, como parte da metodologia do programa, os estudantes e os pesquisadores são convidados a tecer perguntas que podem compor projetos de pesquisa e/ou contribuir com a produção de documentos que são essenciais para o trabalho continuado que realizamos. Como já são muitos os trabalhos e cada um deles está publicado em revistas e livros, optamos aqui por apenas indicar as pesquisas que emergiram da extensão e de ação continuada para que possamos atentar para toda uma tessitura do viver-conhecer até aqui.

Maria de Fátima de Lima das Chagas apresentou no ano de 2013 sua dissertação de mestrado intitulada: "A tecnologia no percurso de professores: a atenção a si em processos de construção de conhecimento-subjetividade". A autora explica como um grupo de professores concebe as tecnologias digitais e como esses modos de percepção se transformam no percurso de oficinas de formação em um ambiente educacional. A autora se tornou mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, e atualmente finaliza formação em nível de doutorado, seguindo com reflexões potentes sobre o educar de modo a promover a aprendizagem e o cuidado de si e do outro na convivência.

Washington Sales do Monte finalizou no ano de 2014 sua dissertação de mestrado intitulada "Oficinando com jovens: uma análise dos processos da atenção na experiência com jogos digitais", e segue participando ativamente das ações do programa. Washington foi um dos pioneiros do programa Oficinando em Rede e, após 3 anos quando realizou oficinas voltadas ao brincar, passou a observar e buscar compreender as formas de atenção na experiência de jovens que participam de oficinas de jogos digitais em um Centro de Atenção Psicossocial de Mossoró/RN. A pesquisa interagiu diretamente com as primeiras ações do programa, quando equipamos o CAPSi e passamos a brincar com as crianças e a registrar os acontecimentos. Nesse sentido, trazemos o detalhamento do estudo nas palavras do próprio autor:

> Esta pesquisa analisa as formas de atenção que podemos observar na experiência de jovens que participam de oficinas de jogos digitais em um Centro

> de Atenção Psicossocial de Mossoró/RN. Apresenta o jogo digital como experiência potencializadora de transformações cognitivas e afetivas no percurso de jovens em situação de sofrimento psíquico. O jogo enquanto tecnologia interativa, em uma proposta de simuladores da realidade, cria vários ambientes digitais e, por meio de suas interfaces, pode construir situações para que seus jogadores interajam, produzindo suas realidades em simulações potencializadoras dos seus processos de aprendizagem. O objetivo central da pesquisa foi analisar as formas de funcionamento dos processos de atenção desencadeadas na experiência de jovens com os jogos digitais. Procuramos acompanhar as ações dos jovens de modo a aprender sobre como funciona o processo da atenção, tão requerido às aprendizagens. A metodologia empregada foi a pesquisa-intervenção, uma pesquisa qualitativa em que observamos diferentes momentos da interação de jovens com os jogos em oficinas. As oficinas oportunizaram que os sujeitos envolvidos, oficinandos – os jovens – e oficineiros – mestrando, professora orientadora e bolsistas de graduação -, construíssem suas próprias vivências e interatividade com os jogos. O método da cartografia permitiu observar e analisar as interações em diferentes momentos da experiência de jovens com o jogo digital (MONTE, 2014, p. 8).

O autor, mestrando à época em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, criador do programa Oficinando em Rede junto com o coletivo, se constitui pesquisador que caminha com a comunidade. Opera com o fluxo dos acontecimentos, contando com registros e cenas que aparecem em seus diários de bordo. Destaca as aprendizagens mais significativas:

> Como resultados, percebemos transformações cognitivas referidas aos processos de atenção na experiência de jovens com os jogos digitais. Durante a experiência, pudemos acompanhar as modulações nos momentos em que o sujeito/jogador apresenta um tipo de atenção, processo em movimento. Nesta pesquisa, o tipo de atenção que mais se fez presente no início da experiência foi o que se define como atenção voluntária, bastante comum em sujeitos que apresentam um processo de dispersão elevado. É interessante percebemos que esse tipo de atenção não funciona de modo estático, pois na experiência dos jogadores, nas ações diretas em situação de jogo, eles passam a experimentar processos que envolvem concentração, focalização, distração, enfim, nos mostram como caminham com suas aprendizagens, nos mostram a atenção como uma experiência de aprendizagem. Percebemos a diferença entre as formas do operar dos processos cognitivos da atenção (distração, dispersão, percepção, focalização, concentração), processos que estiveram presentes durante todo o percurso da experiência. É interessante aprender que observar os jovens jogando e os movimentos que realizam nos faz entender o modo como aprendem e convivem de um

> jeito diferente, assim, sempre é importante olhar, mobilizar a nossa atenção para o que cada um nos mostra e o que eles fazem no coletivo. O método da cartografia nos ajuda a aprender a como acompanhar os movimentos da atenção, na escrita dos mapas do percurso (MONTE, 2014, p. 8).

Washington Monte (2014) realiza profunda reflexão sobre os processos da atenção em movimento na experiência das crianças em espaços de jogo:

> Sobre os movimentos da atenção, é possível dizer que a distração apresenta-se como um processo importante para a aprendizagem, o distraído nem sempre é alguém que não tem foco. A dispersão é um processo que pode não favorecer o jogador quando busca uma experiência profunda no processo. A percepção apresenta-se de forma diferente para cada um dos sujeitos/jogadores, quando estes procuram interagir no ambiente de modo a buscar pousar a atenção em algum jogo. A focalização e a concentração passam a acontecer como processo e nos alegramos ao observar jovens, antes bastante dispersos, em ações de jogo mostrando estarem concentrados nas fases, nas jogadas. A pesquisa toca em um problema delicado na atualidade, conecta-se com outros dramas vividos pelos jovens, quando o diagnóstico da desatenção vem acompanhado pela ideia da hiperatividade e das medidas de medicalização crescente dos jovens. Ao final deste trabalho, sentimos que apenas iniciamos uma caminhada e que deixamos nossa contribuição, ao explicarmos o movimento dinâmico dos processos da atenção na experiência de jogadores em um ambiente de saúde mental (MONTE, 2014, p. 8).

Washington Sales do Monte atualmente é professor do ensino superior e integra o corpo docente do programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação da UFERSA.

Lia Rodrigues Lessa de Lima apresentou no ano de 2013 sua dissertação de mestrado intitulada "Tecnologias leves na experiência do Programa Rede de Oficinandos na Saúde da UFERSA". Estuda como uma instituição de saúde mental, o CAPSi, na cidade de Mossoró, no Rio Grande do Norte, acolhe e sustenta o fazer do Programa Rede de Oficinandos na Saúde, uma ação de extensão universitária que vem sendo implementada nesse centro desde fevereiro de 2012. Essa ação configura um elo paradigmático da rede que surgiu a partir da Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial. Lia se torna mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade.

Vicente Celeste de Oliveira Júnior defende sua dissertação de mestrado no ano de 2015, intitulada "Autonarrativas e modos de en-agir em Educação, Saúde Mental e Direito: experiência das famílias dos jovens participantes do Programa Oficinando em Rede de Mossoró". Em sua pesquisa de mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, discute o tema da Educação Inclusiva e sua relação com a saúde mental.

Pode compreender que as autonarrativas das famílias envolvem sofrimentos, alegrias e buscas por atendimento de seus filhos com transtorno de desenvolvimento. Uma inquietude se destaca ao término da pesquisa, a urgência na tessitura de redes entre a educação inclusiva e a saúde mental.

"Um jogo adaptativo para potencializar processos cognitivos de jovens com transtornos no desenvolvimento" é o título construído por Mariza de Souza Moura para sua dissertação de mestrado, orientada pelo professor Francisco Milton Mendes Neto, colaborador do programa Oficinando em Rede. Mariza fez mestrado em Ciência da Computação e manifestou desejo de uma aproximação com o campo da saúde mental. Estudou documentos do programa que permitiram a observação de ações de crianças em situações de jogo no CAPSi. Com base em uma tabela, contendo os dispositivos e elementos que chamam a atenção dos sujeitos – som, imagem e cooperação –, desenvolve um jogo que se adapta às reações e preferências dos jogadores.

Cristhiane Marques Freitas finaliza sua dissertação de mestrado no ano de 2018, intitulada "Redes de saberes em educação e saúde mental: encontro de profissionais com as tecnologias na promoção de modos de aprender e cuidar". Essa dissertação é o resultado de uma pesquisa sobre os modos de fazer-sentir-conhecer de profissionais no constituir de um dos nós na rede de atenção, aprendizagem e cuidados que se tece no encontro entre educação e saúde mental.

Rafael de Almeida Rodrigues defende sua dissertação de mestrado, orientada pelo professor Francisco Milton Mendes Neto, no ano de 2019. Ele foi bolsista do programa durante três anos. No trabalho intitulado "Aventura espacial: um jogo sério de interface adaptativa voltado a crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo", faz uma reflexão sobre suas próprias autonarrativas compostas durante as oficinas de jogos para, com base nas recorrências nas ações das crianças autistas, desenvolver um jogo adaptativo que hoje está integrado ao trabalho no CAPSi.

Luisa Nunes da Cunha é pedagoga do CAPSi e realizou sua pesquisa de mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições com a ação de atentar para a própria experiência. A autora pôde observar suas próprias potencialidades na construção de práticas de cuidado e aprendizagem junto às crianças e jovens que vivem circunstâncias de sofrimento psíquico. O título que atribuiu ao seu texto foi "A pedagogia no CAPSi: construindo práticas de cuidado e aprendizagem", concluindo o trabalho em 2019. O estudo é muito valioso porque Luisa reconfigura a sua ação como pedagoga no CAPSi e realiza a reflexão sobre sua própria experiência. Conforme a autora:

> "A pedagogia no CAPSi, construindo práticas de cuidado e aprendizagem" é um estudo que consiste na análise como a pedagoga do CAPSi atualiza suas práticas de cuidado e aprendizagem no transcurso de uma experiência

> de composição de autonarrativas sobre o próprio fazer. A motivação para construção da pesquisa se deu diante das inquietudes da autora relacionadas ao trabalho com crianças e adolescentes envolvidos com transtornos mentais/sofrimento psíquico. Como objetivo, busco compreender como a pedagogia presente em um ambiente de saúde mental pode favorecer a construção de metodologias para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos atendidos. O estudo teórico para a análise é construído com base nos estudos existentes sobre a pedagogia nos centros de atenção psicossocial, a metodologia em primeira pessoa e a perspectiva da enação e da autopoiése como ferramentas para pensar sobre como vamos melhorando a experiência agindo sobre si mesmo (CUNHA, 2019, p. 8).

A ação de escrita e a atitude de livre reflexão sobre o próprio fazer permitiu que Cunha (2019) construísse entendimentos:

> Os espaços terapêuticos se tornam mais potentes ao serem vivenciados de forma conjunta, onde o sujeito também é participante do processo, interagindo com a equipe multiprofissional e com os outros usuários. Até mesmo ao posicionar-se como se sente ao tomar um medicamento, dar-se conta de que está mais alegre, tranquilo, ou mais agitado, triste, confiante. Dedicar-se a conversar sobre como acontece a experiência como estratégia importante para o trabalho da pedagoga junto da equipe. A pedagoga oferece ao grupo a possibilidade de trabalho de reconstruir as noções de aprendizagem, considerando estar no contexto da saúde mental; a repensar sobre o afeto tão presente no discurso pedagógico, o que na saúde mental passamos a pensar sobre como lidamos com o afeto catalisador e, ainda, na minha experiência, a pedagoga pode favorecer junto às redes de atendimento a atenção, a experiência de crianças e adolescentes nos contextos da educação inclusiva e da saúde mental, ajudando a fazer com que as redes efetivamente existam. Entendemos que, através da interação que envolve processos de conexão consigo mesmo e a convivência com o outro podemos aprender como pedagoga a lidar com as diferenças em nossas próprias vidas e, assim, dar a nós mesmos e ao outro oportunidades para aprender e praticar o cuidado necessário à melhoria da vida humana (CUNHA, 2019, p. 8).

Jordanya Reginaldo Henrique desenvolveu sua pesquisa de mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições e discutiu como as crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) atualizam modos de atenção a si e às formas de interação na experiência direta em que brincam com o jogo k-Hunters e o jogo aventura espacial. Buscou, na experiência, compreender os modos de interação dos sujeitos com TEA que são atendidos em ambientes de saúde mental. Destacamos as aprendizagens tecidas na composição desse importante estudo, com as palavras da própria autora:

> Este trabalho foi tecido a partir do desejo de analisar como as crianças com transtorno de espectro autista atualizam modos de atenção a si e às formas de interação na experiência direta em que brincam com os jogos construídos para a saúde mental. Buscamos compreender os modos de interação dos sujeitos com TEA que são atendidos em ambientes de saúde mental. A pesquisa que desenvolvemos é de natureza qualitativa, na forma da pesquisa-intervenção, com o emprego da metodologia em primeira pessoa, inspirada em Francisco Varela (2011) e Nize Pellanda (2015). Os procedimentos metodológicos envolveram a organização com acompanhamento de oficinas de jogos e a análise de autonarrativas, a partir da escuta dos participantes. O acompanhamento dos movimentos da cognição inventiva referidos aos modos de atentar a si e ao outro foi feito com base em pistas do método cartográfico que norteou a análise na pesquisa. O contexto da experiência envolveu crianças que são clientes do CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantil) localizado na cidade de Mossoró-RN e seus familiares envolvidos no atendimento. Participaram da pesquisa 2 crianças autistas que fazem acompanhamento no CAPSi e integram o Programa Oficinando em Rede de Mossoró e os familiares das mesmas. Como instrumentos de construção da pesquisa, destacamos o diário de bordo da pesquisadora, a transcrição de autonarrativas gravadas nos encontros com familiares e com as crianças, filmagens de oficinas com as crianças, para posterior observação dos modos de coordenar processos interativos no fazer direto da pesquisadora e colaboradores da pesquisa com o emprego do jogo K-Hunters e do jogo aventura espacial. Oficinas se colocam como ferramenta de pesquisa ao possibilitar a construção de uma experiência que favorece a atualização de processos cognitivos, processos de subjetivação, aprendizagem e cuidados no percurso e convivência com sujeitos que apresentam o transtorno de espectro autista. A escuta das crianças e dos familiares responsáveis constitui método, caminho de pesquisa em que a pesquisadora propôs a aprendizagem da escuta sensível em que distinguimos modos de fazer, conhecer e viver (HENRIQUE, 2019, p. 9).

Jordanya Reginaldo Henrique segue seu trabalho como psicóloga clínica e é docente do curso de Psicologia da Faculdade Diocesana de Mossoró.

Midiã Kaddja Nunes de Souza construiu um projeto de estudo intitulado "Extensão interdisciplinar nas práticas de cuidados – cenopoesia e artes na saúde mental: relato de experiência". Para a estudante, a extensão universitária é considerada um dos pilares do ensino superior no Brasil porque fomenta não somente a formação profissional e humanística, mas também a transformação social (DESLANDES; ARANTES, 2017). Aproximar discentes universitários da comunidade é importante para a estudante, objetivando a ação por meio da educação,

não apenas no âmbito universitário, mas também em sua própria atuação na modificação e melhoria da sociedade.

Kaddja se dedica à reflexão sobre as práticas de cuidado na saúde mental construídas no Oficinando em Rede e conta as autonarrativas de clientes atendidos nos Centros de Atenção Psicossocial e dos estudantes participantes do projeto de extensão.

Esse estudo permitiu compartilhar um relato de experiência da autora, bolsista do programa, em especial suas reflexões sobre as mudanças cognitivas e afetivas que a pintura em aquarela e a cenopoesia promovem na vida dela própria e dos artistas participantes.

Artur Vinícius é acadêmico do curso de Direito, foi bolsista do programa e, em seguida, bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) até agosto de 2020. Realizou importante estudo e seu propósito foi construir conhecimentos sobre a promoção da saúde mental, contando com documentos e proposições do campo jurídico. Artur ressalta que a universidade pública se sustenta na interseção entre três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Desses três, viveu no programa a extensão, que é, justamente, de onde emergem as perguntas que dão base ao desenvolvimento de pesquisas científicas e a novos conhecimentos que enriquecem o trabalho do ensino. Em seu percurso, ele construiu escritas reflexivas nas quais sua experiência no programa Oficinando em Rede significou um desses projetos de extensão capazes de prover aos seus membros a oportunidade de pesquisar nas mais variadas áreas tangentes ao tema maior: saúde mental. Seu trabalho intitulado "Saúde mental sob a ótica jurídica: legislações e políticas públicas direcionadas à saúde mental no Brasil" foi concebido a partir de uma necessidade conjunta do discente do curso de graduação em Direito – que ansiava explorar as minúcias da legislação brasileira voltada à saúde mental – e de uma discente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições, Laryssa Dayanna, que se dedicou a abordar o percurso do envelhecer e a saúde mental de clientes em sua dissertação. Percebia Artur a potencialidade dessa interação e passou a se dedicar ao estudo do arcabouço normativo que fundamenta a política nacional de saúde mental, colaborando com o estudo de Laryssa Dayanna, que concluiu sua pesquisa de mestrado em outubro de 2020.

✦ Para seguir com a reflexão sobre o próprio fazer

Estamos de acordo com Maturana, ao indicar que passado e futuro são sempre um modo de nos referirmos ao momento presente. A escrita reflexiva do texto emergiu da necessidade de olhar para o caminho já percorrido e ressaltar as aprendizagens que emergiram de um fazer coletivo e amoroso. E confiamos na nossa liberdade reflexiva como um presente que cada um pode ofertar a si mesmo e ao nosso

mundo comum. Referimos ao pensar ontológico constitutivo no qual nos sentimos responsáveis, autônomos e livres e aceitamos as consequências do nosso próprio operar no viver. Essa aprendizagem se faz presente no entrelaçamento da Biologia do Conhecer com a Biologia do Amar construída na vida e obra de Humberto Maturana Romesin, perspectiva de trabalho que acolhemos no programa Oficinando em Rede de Mossoró. Deriva natural e mudança estrutural na convivência são processos presentes nas escolhas que fazemos do viver que queremos conservar, deixando que a Biologia do Amor nos guie como possibilidade de viver como seres humanos que somos.

Nessa parada reflexiva, nós procuramos fortalecer mais e mais a necessidade de seguir com alegria e potência, amorosidade, dedicação e rigor no fazer, mas sem pressa. Vamos seguir, atentar para a necessária continuidade, desacelerar o passo, caminhar com mais vagar. Buscamos clarear como podemos promover a saúde mental, processos inclusivos e conservar um viver em harmonia com todos os seres.

Estamos a acompanhar clientes, educadores e profissionais, entretanto sabemos e aprendemos que toda reflexão se inicia em nós mesmos. E queremos interromper a escrita nesse momento final para indicar novas perguntas suscitadas no grave momento em que vivemos. Precisamos, sim, distinguir quais as ações que precisamos fortalecer e continuar, ao mesmo tempo, quais as ações que precisamos mudar. Tudo muda em torno de algo que se conserva, nos ensina o amigo e brilhante cientista Humberto Maturana, durante curso sobre Biologia do Conhecer em Santiago do Chile (2006), do qual participou uma das autoras desta escrita, a professora Karla Demoly.

É muito importante fazermos a reflexão sobre os efeitos dos fazeres todos sobre o tecido de nossa comunidade. Como equipe interessada nos temas da educação inclusiva e da saúde mental, destacamos perguntas que emergem no ato de escrever o texto:

- Como podemos estabelecer redes e conversações mais potentes com os gestores da saúde mental e da educação?
- Como intensificar o cuidado com as diferentes dimensões do viver no nosso trabalho: o alimento, a relação com o meio ambiente, a cooperação nas ações que organizamos nas comunidades?
- Como tecer e fortalecer as redes entre saúde mental e educação no nosso viver/fazer cotidiano?

Humberto Maturana nos deixou no dia 6 de maio de 2021, e dedicamos a escrita, com todo nosso sentimento de gratidão a ele, nosso maior mestre. Marcou profundamente o viver da coordenadora do Programa Oficinando em Rede de Mossoró, uma das autoras. A coerência com a qual Humberto Maturana Romesin trilhou

seu percurso de viver-conhecer a Biologia do Conhecer e Biologia do Amar seguirá como luz a iluminar nossos caminhos.

> "Ser... Humano...
> Único eres ser humano, entre todos los animales terrestres, que puedes soltar tus certidumbres en cualquier momento y dejar que la biología del amor te guíe, o enajenarte en ellas destruyendo tu libertad reflexiva.
> Único eres, ser humano, que en la reflexión puedes ser responsable, libre ético en tu vivir. Pero en esa unicidad tuya, eres una anomalía al menos en la biósfera terrestre que cursa sin sentido en un devenir en el que reflexión, libertad y ética no entran hasta que tú apareces" (MATURANA, 2006)[4]

Gratidão, Mestre Amigo Amoroso e confiante na biologia do amar e conhecer Humberto Maturana Romesin pela obra, vida e poesia que convidam à autonomia e à liberdade reflexiva. Seguiremos na confiança de que somos seres constitutivamente amorosos e que podemos transformar o viver que vivemos na direção do cuidado e da aprendizagem.

4 Poesia construída por Humberto Maturana durante Curso realizado por uma das autoras no Instituto Matriztica em Santiago do Chile, outubro de 2006. O cientista presenteou os participantes com escritas e criação poética.

■ Referências

BAUM, Carlos; KROEFF, Renata; MARASCHIN, Cleci. Reinventando a relação físico-digital: experiências de aprendizagens com um jogo locativo. **Ayvu, Rev. Psicol.**, v. 3, n. 2, p. 172-190, 2017.

BINSWANGER, Ludwig. O sonho e a existência. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 417- 449, dez. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302002000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2020.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz**: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular, 2013.

CHAGAS, Maria de Fátima Lima das. **A tecnologia no percurso de professores**: a atenção a si em processo de produção do conhecimento-subjetividade, 2013. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2013. Disponível em: https://ppgats.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/47/2014/09/dissertacao-fatima.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

CHAMOND, J. Fenomenologia e psicopatologia do espaço vivido segundo Ludwig Binswanger: uma introdução. **Rev. abordagem gestalt**. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 3- 7, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672011000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2020.

CUNHA, Luisa Maria Nunes. **A pedagogia no CAPSi**: construindo práticas de cuidado e aprendizagem. 2019. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições). Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=872. Acesso em: 3 maio 2020.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena. **Jornada de estudos do programa oficinando em rede**. Disponível em: https://oficinandoemrede.ufersa.edu.br/jornadas/. Acesso em: 10 abr. 2021.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria. Aridenise Macena; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima. **Rede de cuidados e aprendizagem na saúde mental e na educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2017.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues (org.) **Rede de oficinandos na saúde e na educação**: experiências que configuram formas de convivência. Mossoró: EDUFERSA, 2016. 267p. v. 1

DESLANDES, Maria Sônia; ARANTES, Alisson Rabelo. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. **Sinapse Múltipla**. Minas Gerais, v. 6, n. 2, p. 179-163, dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREITAS, Cristhiane M. **Redes de saberes em educação e saúde mental**: encontro de profissionais com as tecnologias na promoção de modos de aprender e cuidar. 2018. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições). Programa de Pós-graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/1098/1/CristhianeMF_DISSERT.pdf. Acesso em: 3. maio 2020.

HENRIQUE, Jordanya R. **A atenção a si e ao outro na experiência de crianças autistas com os jogos desenvolvidos para a saúde mental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições). Programa de Pós-graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=en_US&id=872. Acesso em: 3 maio 2020.

HIRSZMAN, Leon (diretor). **Imagens do inconsciente**: a barca do sol [filme cinematográfico]. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

HIRSZMAN, Leon (diretor). **Imagens do inconsciente**: em busca do espaço cotidiano [filme cinematográfico]. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.

LIMA, Lia Lessa de. **Tecnologias leves na experiência do programa rede de oficinandos na saúde da UFERSA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade). Programa de Pós-graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/851. Acesso em: 3 maio 2020.

LINS, Claudete do Amaral. **Afetos e novidades aparecidas em um percurso de teatro do oprimido na saúde mental**. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco**. A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MATURANA, Humberto; DAVILA, Ximena. Conferência: ética e desenvolvimento sustentável–caminhos para a construção de uma nova sociedade. Tradução de Karla Demoly. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 102-110, dez. 2004. DOI: 10.1590/S0102-71822004000300013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

MATURANA, Humberto; PÖRKSEN, Bernhard. **Del ser hal hacer**: los orígenes de la biología del conocer. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la Perception.** Paris: Éditions Gallimard, 1945.

MINKOWSKI, Eugène. **Le temps vécu**: études phénoménologiques et psychopathologiques, Paris: Presses Universitaires France, 2013.

MONTE, Washington Sales. **Oficinando com jovens**: análise de processos de atenção na experiência com jogos digitais. 2014. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/tede/636?mode=full. Acesso em: 3 maio 2020.

MOURA, Marisa de Souza. **Um jogo adaptativo para potencializar processos cognitivos de jovens com transtornos no desenvolvimento**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/1098/1/CristhianeMF_DISSERT.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Vicente Celeste de. **Autonarrativas e modos de en-agir em Educação, Saúde Mental e Direito**: experiência das famílias dos jovens participantes do Programa Oficinando em Rede de Mossoró. 2015. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Tecnologia e Sociedade). Programa de Pós-graduação em Ambiente, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Rural do Semi- Árido, Mossoró, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/tede/552. Acesso em: 3 maio 2020.

PORDEUS, Vitor. **Immuno psychiatric pandemics**: the medium is the message. Disponível em: https://medium.com/@vitorpordeus/immuno-psychiatric-pandemics-the-medium-is-the-message-1679bd8e16a. Acesso em: 29 mar. 2020.

RODRIGUES, Rafael de Almeida. **Aventura espacial**: um jogo sério de interface adaptativa voltado a crianças e jovens com transtorno do espectro do autismo. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Programa de Pós-Graduação

em Ciência da Computação, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/1098/1/CristhianeMF_DISSERT.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

ROSENBLATT, Pablo. **Mentes Brillantes 3**–Humberto Maturana, Prêmio Nacional de Ciencias Naturales, 1994. Disponível em: https://youtu.be/B6OM-wAB3cM. Acesso em: 10 maio 2021.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**: com 269 ilustrações. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVEIRA, Nise da. **O mundo das imagens**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris: Éditions Aubier- Montaigne, 1989.

SIMONDON, Gilbert. **L'Individuation à la lumière des notions de forme et d'Information**. Grenoble: Millon, 2005.

SIMONDON, Gilbert. **Imagination et Invention**. Paris: PUF, 2014.

THIBAUD, Jean.Paul. **Regards en action**. Ethnométhodologie des espaces publics. Bernin: A la Croisée, 2002.

THIBAUD, Jean.Paul. **Les puissances d'imprégnation de l'ambiance**. *In*:. Revue Communications: les arts et les âges de la vie, 1, n°102, p. 67-79. Éditeur: Le Seuil, 2018.

THIBAUD, Jean.Paul; CHELKOFF, Grégoire. **Ambiances sous la ville**. Grenoble, Cresson, Plan Urbain, Grenoble: à la croisée, 2004.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente corpórea**: ciências cognitivas e experiência humana. Lisboa: Edições Piaget, 2001.

VON FOERSTER, Heinz. Reflexiones ciberneticas. In: FISCHER, H.R. et al. **El final de los grandes proyectos**. Barcelona: Gedisa, 1996.

VON FOERSTER, Heinz. Entrevista a Guitta Pessis-Pasternak. In: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**. São Paulo: UNESP, 1993.

Quando um olhar retilíneo
Resolve separar corpo e mente
Tão senhor de um futuro
Que mal sabe do presente
Não dá rumo às incertezas
Aos afetos emergentes
Que ficaram para trás
Aos que virão pela frente
(Ray Lima)

CAPÍTULO 3

Ensino superior em saúde mental: uma experiência em permanente processo no sertão do submédio São Francisco

Bárbara Eleonora Bezerra Cabral

✦ O convite repercutido e traduzido: a trilha da escrita

Resolvi aproveitar o convite feito à composição dessa coletânea de textos para aprofundar algumas reflexões a partir de minha experiência como docente da disciplina de Saúde Mental I, no Curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior situada no sertão nordestino – a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

O convite à escrita era muito carinhoso e continha referências preciosas para mim, algumas das quais importa destacar: percursos, re-criação de mundos, aprendizados das artes de cuidar e aprender, potência da educação como prática de liberdade e de autonomia, saúde mental na relação com a convivência entre humanos/as e com a natureza.

Traduzi o convite gestando uma conexão com a minha prática docente, decidindo tematizar a própria importância de pensar e repensar, de modo permanente, os modos de formar profissionais para uma atuação em saúde mental, na perspectiva da atenção psicossocial, o que direciona a práticas de cuidado em diversos pontos dos territórios existenciais.

Senti-me, assim, à vontade para uma escrita mais fluida, que busca avançar em algumas reflexões sobre a prática docente com base na experiência de quase 12 anos com a formação em saúde mental, dando visibilidade a experimentações cotidianas em ambientes diversos de aprendizagem e cuidado.

O texto se reveste, portanto, de um caráter ensaístico, versando de modo livre sobre a formação em saúde mental, estando, contudo, fundamentado na experiência docente, vivida e refletida a cada semestre letivo – daí sua fertilidade. Tomando

a experiência – vivida e refletida – como motor das reflexões aqui sistematizadas, acredito poder contribuir com o desafio da formação.

O propósito fundamental é compartilhar uma trajetória docente, matizada pela relação com cada turma de discentes que se matriculou na disciplina de Saúde Mental I ao longo desses semestres, revelando o aprofundamento, apropriação e mesmo aprendizado de uma dada concepção pedagógica, que consistentemente se fundamenta, na mirada atual, na valorização da experiência e da ativação do sensível como solo para aprendizado de conceitos e modos de agir na produção de cuidado em saúde mental.

Como indicado, esse compartilhamento, por sua vez, se propõe a iluminar caminhos, provocar outras reflexões, disparar outros modos, despertar a ousadia no que tange ao ensino/aprendizado em Saúde Mental/Atenção Psicossocial, quiçá funcionando como intercessor (DELEUZE, 2010), na perspectiva de tirar do lugar, mobilizar, afetar, introduzir diferença, expandir, fazer pensar ou, ainda melhor, sentir-pensar.

✦ O lugar de onde falo

Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI/2016-2025, a Univasf é caracterizada como "uma organização federal brasileira, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e dedicada à Educação Superior, nas atividades de ensino, de extensão, de pesquisa e de inovação" (UNIVASF, 2016, p. 16). Sendo seu *campus*-sede em Petrolina–PE, a instituição se descentraliza em outros seis *campi* – mais um em Petrolina–PE, um em Juazeiro–BA, um em Senhor do Bonfim–BA, um em Paulo Afonso–BA, um em São Raimundo Nonato–PI e, por fim, o mais recente, em Salgueiro–PE.

Tem o semiárido nordestino como área de atuação, estando presente em três dos seus Estados. Por meio das variadas atividades de ensino, de extensão, de pesquisa e de inovação, vem pondo em ato, desde outubro de 2004, o compromisso com o desenvolvimento regional, investindo em diversas áreas do conhecimento, em consonância com as demandas de interesse público.

O curso de Psicologia é um dos primeiros da Univasf, tendo completado 15 anos em 2019[5]. Foi o primeiro curso de Psicologia de uma universidade federal implantado na região do semiárido nordestino brasileiro, de modo que seu Projeto Pedagógico/PPC assume o compromisso social, em conexão com o desenvolvimento

5 A comemoração desse aniversário, em que se reafirma o compromisso social do curso, com participação especial da professora Mónica Lima (UFBA) e participação virtual da professora Ana Mercês Bahia Bock (PUC-SP), pode ser acessada na íntegra no portal da própria universidade. Disponível em: http://portais.univasf.edu.br/videos/tv-caatinga/transmissao-dos-15-anos-do-curso-de-psicologia-1. Acesso em: 18 fev. 2020.

regional, como marca da formação desse núcleo profissional, destacando o desafio de tornar os processos formativos dos/as graduandos/as mais sensíveis às demandas sociais e culturais da população local (BRASIL, 2010). No momento de produção deste texto[6], o curso atravessa seu segundo processo de reforma curricular, em um contexto de Reforma das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs para os Cursos de Graduação em Psicologia em nível nacional, disparada em 2018 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). Nos debates que têm ocorrido, a aproximação dos conteúdos e práticas de ensino do curso em relação à realidade da população local tem sido reafirmada como uma diretriz fundamental.

Sou docente nessa universidade desde 2008, de modo que a entrada na instituição possibilitou o meu retorno ao sertão, depois de uma temporada na capital pernambucana, Recife. Ingressei na vaga intitulada "Saúde Mental e Processos Psicopatológicos", ofertada pelo Colegiado Acadêmico de Psicologia e, desde o primeiro semestre de minha atuação docente, esteve sob minha responsabilidade a disciplina Saúde Mental I, que se situa no 5º dos dez períodos que compõem o curso.

Assumi essa cátedra imbuída de uma trajetória como psicóloga, talhada no campo público da saúde mental, transitando por diversas funções e cenários no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) na Região Metropolitana de Recife. Tal percurso incluiu cargos de gestão da política de saúde mental e gerenciamento de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), no Cabo de Santo Agostinho-PE e na capital. Configurei-me, assim, como operadora de saúde mental, ampliando as perspectivas da atuação em Psicologia, sempre na articulação com outros núcleos profissionais. Essas experimentações se desdobraram na assunção de uma aposta no valor e necessidade do trabalho em equipe, que ainda constitui um grande desafio à formação em saúde.

Na carreira docente do Ensino Superior, tenho exercido o ofício como desafio cotidiano, tatuada pelas experiências no SUS e tomando-o como cenário de processos formativos, que defendo ser uma via para o seu fortalecimento. Tal compreensão foi se fortalecendo pela aproximação, já na Univasf, com projetos de indução da transformação da formação em saúde, a exemplo do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o Pró-Saúde e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) (HADDAD *et al.*, 2012).

A responsabilidade pela disciplina Saúde Mental I ao longo de quase 12 anos é o chão de onde brotaram as reflexões que aqui serão apresentadas. Temos dois componentes curriculares que tematizam diretamente "Saúde Mental" – Saúde Mental I (ofertada no 5º período) e Saúde Mental II (ofertada no 6º período), cujas

6 Esse texto foi produzido em janeiro/2020. O segundo movimento de Reforma Curricular do PPC/Psicologia/Univasf está em processo – tendo o primeiro sido finalizado em 2010 – bem como a revisão das DCNs/Psi – cuja versão atual data de 2011 (Resolução CNE 05/2011).

ementas, conforme definição aprovada em contexto de nossos processos de Reforma Curricular, reafirmam a divisão a seguir:

> **Saúde Mental I**: Compreensão histórico-social do fenômeno da loucura. A constituição do paradigma psiquiátrico. Reforma psiquiátrica: histórico e perspectivas contemporâneas. Políticas Públicas de Saúde Mental no Brasil: aspectos históricos, princípios e diretrizes. A clínica ampliada e a rede de cuidados em saúde mental: modos de intervenção. O psicólogo nas equipes de saúde mental. Considerações éticas.
>
> **Saúde Mental II**: Multiplicidade paradigmática em psicopatologia: principais perspectivas teóricas. O problema do diagnóstico e psicodiagnóstico na psicopatologia. Funções psíquicas e suas alterações. Principais síndromes psiquiátricas. Ética em Saúde Mental.

No modo como atualmente se organiza a Disciplina de Saúde Mental I, três grandes blocos contemplam a ementa revisada: I. A história da loucura e a constituição do paradigma psiquiátrico clássico; II. Reforma Psiquiátrica e a constituição do campo da Saúde Mental e Atenção Psicossocial e III. Políticas Públicas de Saúde Mental no Brasil: modos de atenção e princípios de intervenção.

Dentre as diversas ações promovidas a partir desse componente curricular, dos mais potentes frutos foi a constituição de um movimento social em prol da transformação dos modos de cuidado em Saúde Mental – o Núcleo de Mobilização Antimanicomial do Sertão (NUMANS). A definição de constituí-lo se desdobrou no I Fórum de Mobilização Antimanicomial (FMA), que se configurou em função da proposta de um grupo de estudantes da disciplina (em sua oferta de 2009.1) para a organização de um evento diferenciado para marcar o 18 de maio – Dia Nacional de Luta Antimanicomial – na região. Assim, o I FMA ocorreu em maio de 2009[7], com o tema "Loucura em movimento", como ação integrada da Univasf e Secretarias Municipais de Petrolina-PE e Juazeiro-BA (CABRAL *et al.*, 2013).

Residentes dos programas de Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF) e de Residência Multiprofissional em Saúde Mental (RMSM) têm protagonismo destacado no Numans e no projeto da disciplina, ocorrendo uma parceria importante para o fortalecimento da perspectiva da Rede-SUS-Escola, em resposta a uma das atribuições do SUS de ordenar a formação de trabalhadores/as, como preconizado no Artigo 6º, inciso III da Lei Orgânica da Saúde (BRASIL, 1990).

Antes de seguir adiante, considero importante destacar a pauta da formação profissional em saúde como sendo das mais importantes e necessárias como

7 O FMA terá sua 9ª edição em maio de 2020, em articulação com a 6ª Mostra de Atenção Psicossocial.

uma via de qualificar a atuação no campo das políticas públicas, como é o caso da saúde mental. A formação em Psicologia se enquadra nesse debate, havendo desafios não apenas a esse núcleo profissional no que tange à discussão da indissociabilidade clínica-política (BENEVIDES, 2005) para uma atuação ético-politicamente orientada.

✦ Lógica da disciplina e experimentação de novos modos de organização

Importa, então, apresentar em maiores detalhes a organização da disciplina. A partir da ementa e dos três grandes blocos que a contemplam, acima indicados, os objetivos desse componente curricular são os seguintes[8]:

Geral:

» Facilitar a construção de uma compreensão crítica em torno do fenômeno da loucura, destacando-se desde o processo de constituição sócio-histórica de saberes, discursos e práticas em relação ao mesmo até uma discussão sobre as perspectivas contemporâneas das políticas de saúde mental.

Específicos:

» Facilitar a compreensão sobre o processo sócio-histórico de construção de sentidos sobre o fenômeno da loucura;
» Discutir a constituição do paradigma psiquiátrico clássico, estimulando a criticidade dos/as estudantes em relação aos critérios de normalidade e marcadores sociais que contornam a experiência de crise e/ou loucura;
» Estimular a articulação entre aspectos históricos na compreensão dos saberes/práticas/discursos em torno da loucura e práticas "tradicionais" no campo da saúde mental;
» Apresentar visão panorâmica dos principais movimentos de reforma psiquiátrica no mundo e do processo de transformação do modelo de atenção à saúde mental no Brasil, destacando-se a constituição do campo da Atenção Psicossocial;
» Promover a aproximação dos graduandos com profissionais, usuários e serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS);
» Apresentar e estimular a reflexão em torno da Política Nacional de Saúde Mental, destacando seus princípios norteadores, objetivos, composição da RAPS e situação atual;

8 Os objetivos do componente curricular Saúde Mental I bem como aspectos metodológicos e avaliativos apresentados e discutidos adiante no texto foram retirados do Plano de Disciplina/PD disponibilizado para o semestre 2020.1.

» Discutir algumas perspectivas de intervenção em saúde mental, com ênfase nas noções de reabilitação psicossocial, atenção psicossocial, territorialidade e responsabilidade sanitária e
» Promover a aproximação dos/as graduandos/as com profissionais, usuários/as e serviços da RAPS.

Um dos aspectos que merecem destaque é que a disciplina, já há vários semestres letivos, é ofertada como eletiva, ou seja, pode ser cursada por discentes de outros cursos de graduação. Em geral, é sempre possível contar com algum/a discente vindo de outros cursos, o que enriquece muito os debates. Na oferta de 2019.2[9], houve discentes do curso de Ciências Sociais e do de Artes Visuais, sendo introduzidas visões bem peculiares e instigantes sobre cada tema debatido.

É interessante realçar que a possibilidade de aproximações e (re)conhecimento de perspectivas de outros núcleos profissionais em torno dos mesmos fenômenos ou conceitos já estimula um redirecionamento ou ampliação de olhar, que é muito potente para o processo de transformação que penso ser crucial tentar promover em processos formativos.

Aliás, outro destaque parece pertinente nesse momento: a delicadeza de tratar de conceitos como "saúde mental", "loucura" e "crise". Considerando todo o processo histórico de construção de compreensões em torno desses fenômenos, assumo uma referência fundamental: o estudo da obra *História da loucura na idade clássica* (FOUCAULT, 2005). Reproduzo sua tese fundamental, a partir de Machado (2006), a loucura foi progressivamente dominada e integrada à ordem da razão, de modo que a Psiquiatria se constitui a partir do processo de patologização dessa experiência, em vez da descoberta de sua essência, natureza específica ou verdade.

Obviamente, essa compreensão, sustentada em um contundente e aprofundado estudo científico, recebeu e recebe críticas. Contudo, sua inserção nesse debate, quando da sua primeira publicação, em 1961, tornou impossível sua desconsideração no campo dos estudos e intervenções em saúde mental. Questionar uma suposta natureza específica ou essência da loucura (ou sua redução patológica como "transtorno mental e comportamental") coloca a sociedade frente a frente com a necessidade de analisar marcadores sociais ou condições de surgimento do fenômeno, que exigem complexificação do olhar, em rotação caleidoscópica.

Torna-se fundamental, assim, reconhecer o contexto em que se insere alguém que surta, pira, endoida – possibilidade ou situação de que ninguém pode se considerar totalmente livre, tamanha sua complexidade. Ultrapassando o entendimento que reduz a experiência de loucura a um adoecimento com causação

9 O período letivo 2019.2 ocorreu de setembro de 2019 a janeiro de 2020, em função de ajustes do calendário acadêmico por conta da greve dos servidores federais da Educação de 2015.

orgânica, revela-se a necessidade de atentar à "existência- sofrimento" (ROTELLI; DE LEONARDIS; MAURI, 2001), aos modos de estar no mundo e na vida, aos marcadores sociais, como tão incisivamente se percebeu no âmbito da reforma psiquiátrica italiana, ocorrida nas décadas de 1960/1970 do século XX.

Os italianos criticaram o paradigma psiquiátrico forjado entre os séculos XVIII e XIX, afirmando que seu grande mal reside na separação artificial de "um objeto fictício – a doença – da existência global, complexa e concreta dos pacientes e do corpo social" (ROTELLI; DE LEONARDIS; MAURI, 2001, p. 27-28). Um dos maiores expoentes do movimento italiano, Franco Basaglia, destacava como infrutífera, e mesmo perversa, a ênfase na "doença", do ponto de vista do cuidado, indicando essa escolha como um modo de anular ou despistar as próprias contradições da sociedade, reveladas na exclusão da figura do "doente mental".

A crítica basagliana à psiquiatria centrava-se na análise da relação de poder exercida por esse núcleo de saber, reflexo de um sistema social marcado por contradições e violentas relações de opressão. Nesse circuito, o diagnóstico cumpre função essencial de evidenciar e supostamente controlar o que é, a rigor, ininteligível, respaldando-se no ponto de vista de uma dada frequência de ciência, que em geral não é assumida como sendo, também, ideológica. Nas palavras de Basaglia, em texto de 1968: "O que transparece da análise da crise é a absoluta incompreensibilidade, de parte da psiquiatria, da natureza da doença, cuja etiologia permanece desconhecida" (BASAGLIA, 1985, p. 126). Daí sua proposta de mudança de operação em processos terapêuticos: colocar entre parênteses a doença, e não o sujeito doente, na perspectiva de reencontrá-lo.

Amarante (2003) aponta que, em função dessas análises, Basaglia sofreu críticas no sentido de descuidar da clínica e enfatizar a política. Contudo, contrapõe-se a essa leitura, indicando que o pensamento basagliano fundamenta mesmo uma reinvenção da clínica, a qual, posta entre parênteses, precisa se fundar no encontro com sujeitos em sofrimento, percebidos para além das classificações diagnósticas e seu efeito de rotulação, bastante discutido por Basaglia (1985). Nessa direção, é pertinente compreender que

> colocar a doença entre parênteses não supõe rejeitar o específico do sofrimento psíquico, e sim suspender a construção ideológica que, principalmente, a psiquiatria constrói sobre ele; suspender a clínica, colocá-la entre parênteses, não significa outra coisa senão produzir a ruptura com uma ação que apassiva e dociliza corpos, que exclui das interações sociais, dos direitos e da cidadania, e que, perante aqueles que demandam – ou não – cuidados, responde com um projeto preestabelecido e marcado pela tutela (PORTUGAL; MEZZA; NUNES, 2018, p. 14).

Antes de seguir, considero fundamental destacar outra análise contemporânea, que faz ressonância a ponderações acerca do poder do paradigma psiquiátrico e sua verve classificatória, feita por Caponi (2014), em uma análise de críticas à 5ª versão do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), o DSM-V. Sobre um posicionamento supostamente crítico de Thomas Insel, diretor do National Institute of Mental Health (NIMH), ao DSM-V, a autora destaca:

> Essa crítica, na verdade, nada agrega a um debate que a cada dia parece ser mais necessário. Muito pelo contrário, essa crítica retoma os postulados localizacionistas e deterministas que caracterizaram a psiquiatria biológica, iniciada em 1830 com a Frenologia de Gall, tendo sua continuidade com os estudos de Charcot e consolidando-se, no início do século XX, com Kraepelin, considerado até hoje como o pai da psiquiatria moderna. Em todos e em cada um destes esforços, por achar a localização cerebral, ou a explicação neuroquímica para transtornos mentais, a resposta parecia ser a mesma: "ainda não foi possível atingir os resultados esperados, mas um futuro promissor se anuncia para a explicação biológica de patologias mentais". Este futuro promissor que a psiquiatria ainda continua aguardando, a esperança ingênua na possibilidade de identificar nossos processos de subjetivação e nossos sofrimentos em alterações cerebrais específicas, detectáveis pela mediação de marcadores genéticos ou diagnósticos por imagem, é o argumento que se repete, mais uma vez, na crítica do diretor do National Institute of Mental Health (NIMH) (CAPONI, 2014, p. 745-746).

O que é loucura, afinal? Esse debate segue em curso e demanda um aprofundamento da capacidade crítica de profissionais de saúde em formação, em uma conexão direta com a realidade vivida. Assim, o propósito desse componente curricular é manter essa questão bem viva, sem pretensão de respostas definitivas. A principal via escolhida tem sido promover uma aproximação com tal debate em cenários reais, privilegiando encontros diversos – em sala de aula e em serviços da Rede de Atenção Psicossocial/RAPS, entre discentes e destes/as com a professora, com profissionais em atuação, com usuários/as, com outros discentes em formação (extensionistas, residentes, estagiários/as), com membros do Numans.

O fundamental da proposta da disciplina é promover encontros, contato, estar em relação. Encontro, portanto, é assumido como método, compreensão aprofundada na formação EPS em Movimento[10]. Como indicado, espaços de aprendizagem

10 A Formação em Educação Permanente em Saúde – EPS em Movimento, de que tive a oportunidade de participar parcialmente, foi ofertada com o objetivo de ativar processos de Educação Permanente em Saúde/EPS nos territórios, de modo a reconhecer práticas e saberes existentes no cotidiano do trabalho e incentivar a produção de novos sentidos no fazer saúde,

são redimensionados, tomando-se a própria sala de aula como laboratório vivo – sem controle de variáveis – bem como a própria cidade, em parceria com pontos de atenção da RAPS de Juazeiro e Petrolina-PE, com destaque aos Centros de Atenção Psicossocial/CAPS.

Nas articulações com as Secretarias Municipais de Saúde das duas cidades, para as imersões em campo, conto com o apoio de residentes de Saúde Mental, cujos principais cenários de prática são também os CAPS. Por meio dessa parceria, residentes apoiam as equipes e secretarias na operacionalização da atribuição do SUS de ordenar a formação de pessoas para trabalhar nesse contexto público, sendo um modo de defender a política.

Cabe destacar que nesse contato com as Redes de Atenção à Saúde/RAS, com ênfase na RAPS, cabe delicadeza e construção conjunta, considerando que as equipes costumam se sentir sobrecarregadas, além de toda a lida com aspectos burocráticos. Mas essa aproximação universidade-RAS é algo necessário e importante para uma qualificação de nossos processos formativos, o que impacta na competência do profissional a ser incorporado nas redes públicas, em diversos campos das políticas, a exemplo da Saúde, Educação e Assistência Social.

De certo modo, a parceria com os cenários de aprendizagem, nos quais já começamos a encontrar alguns/mas profissionais graduados(as) ou pós-graduados(as) na Univasf, requer investimento permanente. Isso remete a um fino trabalho de articulação de redes de cuidado, na interface formação/atuação, em que a proposição da assinatura de Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES) ganha vulto, processo em curso na região com apoio de programas como o Pró-Saúde e PET-Saúde, já referidos. A perspectiva é fortalecer a REDE SUS como escola.

Dentro desse tópico de articulação de redes, realço que a presença de discentes nesses cenários, orientados/as e apoiados/as a partir de diretrizes pedagógicas sintonizadas às políticas públicas, funciona como um mecanismo de Educação Permanente em Saúde (PES), convocando à reflexão acerca do trabalho cotidiano. Novamente a presença da universidade (via discentes e docentes) como intercessora, na perspectiva deleuziana. É interessante perceber a potência da articulação entre graduação e pós-graduação – em especial os programas de residência, que se inserem na modalidade Lato Sensu.

Em três semestres letivos (2017.2, 2019.1 e 2019.2)[11], foi muito estimulante contar com a presença de estagiárias em docência de programas de mestrado

---

conectando-se a uma experiência de encontro entre trabalhadores e usuários/as, trabalhadores/as e gestores/as e trabalhadores/as entre si. "É um convite aos trabalhadores do SUS para a invenção de práticas de aprender, de cuidar e de fazer/viver a EPS para que possam dar destaque à potência do trabalho vivo em ato", como pode ser aprofundado na Plataforma disponível em: http://eps.otics.org/. Acesso em: 18 fev. 2020.

11 Grécia Rejane Nonato de Lima (Mestrado em Psicologia/Univasf), Sâmia Ferreira Lemos

da Univasf, que apoiaram no aprimoramento da experiência pedagógica na disciplina, investindo muito nessa conexão com a redes. No semestre letivo de 2019.2, foi possível introduzir de modo mais explícito o debate relacionando saúde mental e marcadores sociais, no intuito de disparar e aprofundar a reflexão crítica sobre relações de opressão na sociedade que geram intenso sofrimento psíquico, a partir de situações relacionadas a marcadores sociais, a exemplo de classe social/pobreza, questões de gênero e racismo estrutural, por meio de estudos dirigidos e compartilhados em sala por coletivos organizados de trabalho.

A definição de coletivos organizados de trabalho, um termo utilizado a partir da proposição de Ceccim (2010) na discussão do trabalho em saúde, é feita logo no início do semestre, com critérios negociados com a turma. É intencional que esse processo já se configure como uma aprendizagem, mirando a ampliação da capacidade para o trabalho em equipe. A proposta é que os coletivos se mantenham tanto para as imersões no cenário de prática – atualmente o mesmo ao longo do semestre – como para os debates dirigidos em sala.

Nesse trânsito dos/as discentes entre sala de aula/estudos individuais e em grupo/imersão em campo, o conceito de experiência, tal como proposto por Larrosa (2015), é enfatizado como fundamental para o aprendizado. A turma é orientada a atentar ao que vai afetando, mobilizando, inquietando, alegrando, entristecendo, expandindo, acontecendo em si – o que pode ser mais bem identificado por meio da escrita de diários de campo. Solicita-se uma escrita livre, de caráter autoral, enfim, uma escrita de si. São diários cartográficos, alinhados com a experiência que cada um/a tece na disciplina.

Desse modo, estar em sala de aula requer uma disponibilidade ao encontro – e, por essa via, fui também reinventando minha relação com a docência, reativando a perspectiva de uma educação para a liberdade e para a cidadania. A reconfiguração do meu modo de estar no exercício docente foi matizado por experiências com a cenopoesia[12] e com aulas de teatro[13], que me sustentaram na trilha de processos educativos que valorizam a ativação de diversas sensibilidades, para além da racionalidade. Para trabalhar no campo da Saúde/Saúde Mental – ou em campos diversos das políticas públicas –, é fundamental ativar o melhor de ser gente, que não se resume à capacidade de pensamento, valorizada hegemonicamente a partir

Santos (Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas/Univasf) e Anne Crystie da Silva Miranda (Mestrado em Psicologia/Univasf), respectivamente.

12 Invenção potente do educador popular e artista Ray Lima, que articula diversas linguagens artísticas visando à construção de cidadania na articulação com a Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2013).

13 A entrada nas aulas de teatro do Grupos de Iniciantes em 2016 e, depois, no Núcleo de Teatro do Sesc Petrolina-PE, sob a direção de Thom Galiano, foi crucial nesse redirecionamento da prática docente.

da cisão corpo/alma, dualismo fundante de nosso modo ocidental de compreender o mundo.

O método pedagógico da disciplina abrange, assim, recursos diversificados, inclusive em conexão com a arte, priorizando-se o debate reflexivo (e sensível) a partir dos conteúdos trabalhados e o exercício democrático nas definições. Tais recursos podem incluir:

» Roda inicial de apresentação do grupo, estimulando-se uma breve discussão das expectativas em relação à disciplina e acordos relativos ao planejamento;
» Dinâmicas de grupo (respaldadas em técnicas teatrais);
» Roteiros de cenopoesia;
» Acordos em relação ao processo avaliativo e à definição de grupos de trabalho;
» Exibição de filmes e vídeos, com debate na sequência;
» Atividades práticas com orientações sobre escrita de diário de campo relativos a cada imersão em campo. São exemplos de atividades práticas previstas: visitas aos serviços da RAPS (especialmente os CAPS), na perspectiva de imersão cartográfica; intervenções cenopoéticas e oficinas temáticas; rodas de conversa com participantes de movimentos sociais locais (Numans, Associação Loucura de Nós, por exemplo) bem como com usuários(as) dos serviços territoriais, pesquisadores(as), estagiários(as), extensionistas e/ou residentes na área de Saúde Mental/Saúde da Família; e
» Debates a partir da leitura prévia dos textos indicados.

Sobre as imersões nos serviços, cabem algumas considerações mais detalhadas. Cada coletivo (constituído por cerca de 6 integrantes) fica como referência para um serviço definido, no qual fará ao menos quatro imersões, no horário da disciplina (quatro horas). Pela intensidade desejada e intenção de construção de algum tipo de vinculação, mas sobretudo pela valorização dos efeitos desses encontros, as imersões são caracterizadas como cartográficas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010).

A proposta é que os/as discentes se insiram no cotidiano do serviço, em perspectiva cartográfica, experimentando a relação com usuários/as e equipe e, se possível, já partir da segunda imersão, ofertem alguma atividade (a exemplo de oficinas), a partir de necessidade apresentada no serviço. A cartografia remete a uma perspectiva de conhecimento a partir do trânsito por um dado território e, à medida que nele se pisa, são valorizadas as relações com as pessoas, atentando-se aos efeitos desses encontros. A cada imersão deverão ser escritos diários cartográficos.

A definição ou proposição de atividades, a exemplo de oficinas ou rodas de conversas, só poderá ocorrer após essa aproximação, em que podem se revelar necessidades, interesses ou pedidos, a partir dos/as usuários/as ou equipe, sempre

em articulação com o profissional de referência. Os coletivos são apoiados e orientados pela professora da disciplina e pós-graduandos em formação (estagiários em docência – se houver – e residentes), além de estagiários de último ano do curso de Psicologia, sob orientação da professora – se houver.

O principal objetivo pedagógico é aproximar os/as discentes da realidade do serviço, a partir de uma inserção com participação ativa, havendo também um compromisso de colaborar com a dinâmica do serviço.

✦ O desafio da avaliação: como perceber o que foi possível aprender?

como perfilado no programa da disciplina, compreende-se avaliação como processo contínuo, considerando-se a assiduidade, pontualidade, envolvimento, investimento e participação dos estudantes durante as aulas. Há alguns semestres, tem sido proposto e pactuado um sistema de avaliação que comporta três atividades pontuadas, com experimentação de diversos estilos de avaliação, além de uma nota de autoavaliação, sendo a nota final numérica – uma exigência do sistema adotado na Univasf – obtida pela média aritmética das notas das quatro avaliações:

1ª nota:

» Avaliação de múltipla escolha, individual, sobre os conteúdos da Unidade I
» A história da loucura e a constituição do paradigma psiquiátrico clássico

2ª nota:

» Debates Dirigidos sobre temas relativos à relação Saúde Mental e Marcadores Sociais, organizados por coletivos, com entrega de material escrito contemplando as orientações dadas

3ª nota:

» Apresentação de produção grupal, em sala, que reflita a experiência vivida ao longo da disciplina, revelando o que foi possível aprender e possíveis transformações ocorridas em pontos de vista acerca das temáticas discutidas. Pergunta disparadora: "Como vocês expressariam ao grupo a experiência vivida a partir da Disciplina Saúde Mental I, com destaque aos possíveis aprendizados construídos?". Deve, também, ser entregue um texto acerca da produção, expressando as trajetórias de aprendizagem promovidas pelo/no componente curricular

4ª nota:

» À(ao) discente, por ocasião da apresentação do trabalho final, atribui-se uma nota (mediante roteiro disponibilizado), tendo em vista o seu investimento na Disciplina.

A aposta avaliativa se centra na tentativa de promover experiência pelos encontros, pela ativação de outras sensibilidades na relação com os temas discutidos, pelo estímulo à reflexão. A aproximação com outros(as) sustenta a reconfiguração de conceitos – ou (pre)conceitos. O/a discente é convocado(a) a ser protagonista de seu processo de aprendizagem, enquanto eu assumo uma atitude de facilitação ou ativação desse processo.

Como avaliar um processo de aprendizagem que se guia desse modo: centrado no que se pôde viver e experimentar? Que põe em questão a primazia e hegemonia do tecnicismo nas lógicas formativas? Que se conecta e valoriza recursos artísticos?

Daí o destaque dado também à autoavaliação, um exercício bastante difícil para a maioria dos/as discentes. Nas 60 horas (30 teóricas e 30 práticas) que integram a disciplina Saúde Mental I, topo correr o risco de seguir por outros caminhos por vezes estranhos ao universo acadêmico, de surpreender, de convocar à autogestão... Também ali, em sala de aula e em seus espaços ampliados, exercitamos modos democráticos, que são, inclusive fundantes no processo de Reforma Psiquiátrica em curso neste país desde o final da década de 1970 do século XX, em suas dimensões teórico-epistemológica, técnico-assistencial, jurídico-política e sociocultural (AMARANTE, 2003; YASUÍ, 2010).

Para ilustrar a riqueza desse processo, recorro a fragmentos retirados dos *scrapbook* de duas discentes, produzidos por cada uma como modo de responder ao pedido da avaliação final. Ambas, gentilmente, disponibilizaram a mim esses materiais preciosos, ao final do semestre letivo (2017.2), e os uso em minha caixa de ferramentas para "ativação do sensível":

> O quão louco pode ser ter que relatar que essa experiência carnavalesca não foi tão diferente assim de qualquer outra? Pontuar isso já demonstra o quanto é preciso afirmar e reafirmar constantemente algo que não merece enfrentar esse processo de contestação.
>
> A cobrança excessiva de normalidade diante da dita "loucura" só demonstra a tentativa de esconder o que é tão temido e óbvio: loucos somos todos nós... Dançando, pulando carnaval, sendo gente.
>
> O estranhamento, a vergonha, a distância segura, o grupo conhecido. Mas pouco tempo depois, a música, a animação, as fotos, a mistura, o ser humano. Apenas ali, sendo simples, sendo ritmo, sendo festa. E se me perguntarem o que fiz naquela sexta, eu só queria responder despretensiosamente:

> fui a um carnaval. Sem especificações, rótulos, sem "carnaval dos loucos". Porque eu já entendi que todo carnaval é loucura, mas nem toda loucura é vista como carnaval, sendo somente isso que separa os pronomes pessoais, nós e eles (M.G.C. – Relato referente à participação em um carnaval promovido pelos CAPS de Petrolina, em uma Associação de Bairro, em 2018. Grifos da autora do scrapbook).

Que configuração diferente de aula é essa? O que vem a ser essas "estações do sensível[14]"?

> Escolho minha estação. Ali, há várias figuras expostas. Duas capturam logo minha atenção. Em uma, homens enjaulados, "engaiolados", encarcerados. Essa foto desperta em mim sentimentos de tristeza e solidão profundos. Na outra, uma garotinha livre, leve. Na imagem, uma frase: "em busca de felicidade".
>
> Para mim, são imagens que se contradizem e acho que isso é o que me captura nessa estação: esse contraste expresso nas imagens. Reflito e chego à conclusão que essas imagens não são opostas, mas, sim, complementares; afinal, a busca da felicidade não é o combustível que move a humanidade?
>
> E por que, a essas pessoas que passam por sofrimento psíquico são negadas essas formas de existir? Que saberes e poderes são esses?
>
> Não conseguimos e não desejamos entender o louco – o reduzimos a impossibilidades (S.H.C.S.G. – Relato após uma experimentação em sala de dispor "Estações do Sensível", cada uma com objetos diversos para a ativação do sensível).

✦ Formar para além da formatação

Saúde Mental I é um componente curricular que afirma de modo inequívoco o compromisso social, com foco no desenvolvimento regional do semiárido nordestino, do curso de Psicologia e da Univasf. Contudo, a atitude que se busca promover na relação com a loucura, em sua pluralidade de sentidos, é de respeito, interrogação pela busca de compreensão e disponibilidade de apoiar sujeitos em sofrimento

14 Termo retirado da experimentação por meio da Oficina: Ativação do sensível em processos formativos: o desafio de despertar outras sensibilidades para a produção do cuidado em Saúde Mental/Atenção Psicossocial, ofertada por mim, em parceria com Ana Kalliny de Sousa Severo/UFRN; Ana Karenina de Melo Arraes Amorim/UFRN; Ana Karenina de Melo Arraes Amorim/UFRN; Flávia Helena Miranda de Araújo Freire/UFF Volta Redonda, no 13º Congresso da Rede Unida. Disponível em: http://www.redeunida.org.br/en/evento/5/menu/inscricoes/. Acesso em: 18 fev. 2020.

no seu esforço de levar a vida adiante. Uma marca fundamental dessa atitude é um pensar livre de julgamentos e preconceitos, aspectos dos mais difíceis na convivência humana, atitude necessária a um(a) operador(a) de saúde mental/atenção psicossocial.

Para tanto, em cada debate e atividade proposta, busco compartilhar, em ato, a compreensão de uma formação configurada "em múltiplas formas de ação, como produção de saberes e de práticas sociais que instituem sujeitos de ação, aprendizados permanentes e não práticas de modelagem, que se constroem sobre especialismos naturalizados" (BARROS, 2011, p. 137). Sujeitos de ação são aqueles(as) que pensam, que ativam sua criticidade, que sentem, que agem respaldados na construção de um sentido ético-político para o modo de estar na vida e no mundo, entre outros(as). Sim, educação para a convivência entre humanos(as), uma educação para a cidadania[15]. Seguramente, trata-se de uma educação que forma "gente", e não meramente técnicos, o que defendo sem indicar demérito algum do aprendizado de técnicas e instrumentos, com uma potente contextualização e relativização de seu uso hegemônico.

Um processo educativo assim compreendido e delineado está em íntima conexão com a vida – tal como vivida –, com o território que se habita, com as relações que aí se perfilam. A matéria-prima é, portanto, a vida. Ao discutir saúde mental, não se pode falar "deles(as)", os(as) que carregam algum diagnóstico psiquiátrico, afinal, essa é apenas uma das vias compreensivas. Legítima, porém, não exclusiva, não devendo ser tomada como totalitária. Esse argumento tem especial valor em tempos em que nos sentimos capturados por processos de medicalização – sendo o uso de psicofármacos e o poderio da indústria farmacêutica na contemporaneidade merecedores de profundas avaliações, como evidenciado por Gøtzsche (2016).

"Eles(as)" podem ser "nós", qualquer um(a) de nós. Discutir saúde mental implica toda a sociedade (local, regional, nacional, mundial etc.) e os pactos aí desenvolvidos. Disso se desdobra a importância de destacar a relação saúde mental/marcadores sociais bem como saúde mental/direitos humanos.

Em tempos de remanicomialização do cuidado, como analisam Guimarães e Rosa (2019), torna-se axial a produção de outros sentidos – ou seja – criar direcionamentos interessantes e potentes, pensar na Atenção Psicossocial como um projeto de sociedade, em seu caráter de paradigma de cuidado centrado no cuidado territorial e em liberdade. "Nossa utopia, nossa esperança, aposta neste infinito campo aberto de possibilidades que é o existir. Mudar o mundo é nosso *devir.* E a esperança, nosso princípio ético" (YASUI, 2009, p. 8).

---

15 Sem maiores aprofundamentos no momento, cabe indicar aqui a leitura das linhas orientadoras no campo da Educação da República Portuguesa, que usa exatamente a expressão "Educação para a cidadania". Mais detalhes em Disponível em: https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0. Acesso em: 18 fev. 2020.

Penso ser possível transformar nossos modos de sociabilidade e tecer um mundo efetivamente mais inclusivo pela via da formação. Uma formação que aposta em processos educativos fundados no sentir-pensar e na expansão das formas de compreensão da vida, tomada em suas multiplicidades e singularidades.

■ Referências

AMARANTE, Paulo. A (clínica) e a Reforma Psiquiátrica. In: SCLIAR, Moacyr et al.; AMARANTE, Paulo (coord.) **Archivos de saúde mental e atenção psicossocial**. Eng. Paulo de Frontin, RJ: Nau, 2003, p. 45-65.

BASAGLIA, Franco (org). As instituições da violência. In: Basaglia *et al*. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, p. 99-133.

BARROS, M. E. B de. Desafios ético-políticos para a formação de profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. *In*: PINHEIRO, R.; CECCIM, R. B.; MATTOS, R. A. (org.). **Ensinar saúde**: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: CEPES: IMS/UERJ: ABRASCO, 2011, p. 130-150.

BENEVIDES, Regina. A psicologia e o sistema único de saúde: quais interfaces? **Psicol. Soc**. [online]. 2005, v. 17, n. 2, p. 21-25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102=71822005000200004-&lng=en&nrm-iso. ISSN 1807-0310. DOI:https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000200004. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. **De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz**: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CABRAL, Barbara E. B. *et al*. De como o sertão do submédio São Francisco ganhou um núcleo de mobilização antimanicomial: da história aos desafios atuais. **Extramuros**. v. 1 n. 1; 2013. Disponível em: http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/608. Acesso em: 18 fev. 2020.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763. Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312014000300741&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2021.

CECCIM, Ricardo B. Onde se lê "recursos humanos em saúde", leia-se "coletivos organizados de produção em saúde". Desafios para educação. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo (org.) **Construção social da demanda**: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos. Rio de Janeiro: CEPESC/UERJ: ABRASCO, 2010. p. 163-182.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia/ Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/ Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018. 143 f.

DELEUZE, Gilles. Os intercessores. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 155-172.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GØTZSCHE, Peter C. **Medicamentos mortais e crime organizado**: como a indústria farmacêutica corrompeu a assistência médica [recurso eletrônico]. Tradução: Ananyr Porto Fajardo. Porto Alegre: Bookman, 2016.

GUIMARÃES, T. A. A.; ROSA, L. C. S. A remanicomialização do cuidado em saúde mental no Brasil no período de 2010-2019: análise de uma conjuntura antirreformista. **O social em questão**. Ano 22, nº 44, 2019. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_44_art5.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

HADDAD, Ana Estela *et al*. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **Rev. bras. educ. med**. [online]. 2012, vol. 36, n. 1, sup. 1. p. 3-4. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000200001&lng=en&nrm=iso. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100- 55022012000200001. Acesso em: 18 fev. 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 15-34.

MACHADO, Roberto. **Foucault**: a ciência e saber. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 201-205.

PORTUGAL, Clarice Moreira; MEZZA, Martin; NUNES, Monica. A clínica entre parênteses: reflexões sobre o papel da arte e da militância na vida de usuários de saúde mental. **Physis** [online]. 2018, vol. 28, n. 2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103- 73312018000200607&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 18 fev. 2020.

ROTELLI, Franco; DE LEONARDIS, Ota; MAURI, Diana. Desinstitucionalização, uma outra via – a reforma psiquiátrica italiana no contexto da Europa Ocidental e dos "países avançados". *In*: ROTELLI, Franco et al. **Desinstitucionalização**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001. p. 17-59.

UNIVASF - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional** 2016-2025. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/pdi/documentos/pdi-univasf-2016-2025.pdf>. Acesso em 01 fev 2024.

YASUI, Silvio. A atenção psicossocial e os desafios do contemporâneo: um outro mundo é possível. **Cad. Bras. Saúde Mental**. v. 1, n. 1, jan.-abr. 2009 (CD-ROM).

YASUI, Sílvio. CAPS: estratégia de produção de cuidado. In: YASUI, Sílvio. **Rupturas e encontros**: desafios da reforma psiquiátrica brasileira. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010, p. 113-160.

EKOBÉ

dançar
o que for dançar
dança a chuva
dança no ar
balança
gira teu corpo
traz tua alma
pra dançar
levitar
o que for será

(Ray Lima)[16]

16 LIMA, Ray. Metamorfoses de nuvens. Barreiras, Icapuí/CE: Edições Universo de Aprendizagens. Icapuí Cenopoética III, 2019.

CAPÍTULO 4

Ekobé: cuidando da vida a germinar alegremia

Vera Dantas

> Escuta, escuta, o outro a outra já vem
> Escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem
> (Ray Lima, cenopoeta)

Este ensaio propõe-se a construir reflexões sobre as contribuições advindas da experiência vivida no Espaço Ekobé para o cuidado à saúde e à vida. Organizado desde 2005, no território geográfico da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Ekobé tem se mantido pelo protagonismo de movimentos, atores e atrizes sociais que atuam na Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde/ANEPS, no Ceará, em diálogo com essa universidade e outras instituições públicas.

Nesses 15 anos de existência, estudantes, pesquisadores/as, educadores e educadoras, enfim, a comunidade acadêmica, tem experienciado a convivência com movimentos e práticas de Educação Popular em Saúde. Desse convívio têm surgido possibilidades de superação da distância entre Ciência e Sociedade e de diálogos entre os saberes acadêmicos e os gestados com amparo nas experiências de movimentos populares.

A ANEPS, matriz originária do Ekobé, por sua vez, vem se organizando desde 2003 na perspectiva de fortalecer e visibilizar as experiências e práticas de educação popular em saúde e contribuir com a implementação de políticas e práticas no campo da saúde voltadas para a participação e o protagonismo popular.

No Ceará, tentando uma urdidura que partiu da memória das lutas populares, sem perder a ideia de que a História é criação permanente, trilhas foram se cruzando e vimo-nos a tecer uma rede de grupos e movimentos populares em ações diversas, com exercícios de intervenção e produção da vida coletiva a partir da interação entre os diversos sujeitos. Como em uma *farinhada*[17], temos podido alimentar o desejo

17 Farinhada é tanto uma prática coletiva popular em que se trabalha a mandioca para transformá-la em farinha quanto uma cantiga de roda, em que se convida os/as participantes a entrar

de preparar essa formulação coletiva de conhecimento e ação transformadora, na qual a arte e a cultura se incluem e incorporam o saber de experiência feito dos/as partícipes. Este, como saber construído na dimensão do vivido, mobiliza energias, experiências, vontades de reinventar e seguir aprendendo – e cria possibilidades de transformação dos sujeitos em sua relação com o mundo, sempre considerando suas potencialidades e o agir solidário (DANTAS, 2009).

Desse modo, esse texto, como o Ekobé propõe, vai compondo diálogos com as linguagens da arte e da cultura popular, na perspectiva de produzir polifonias, nos remetendo à concepção de Bakhtin (2003), que considera a linguagem heterogênea e, portanto, marcada pela presença do Outro, cujas vozes dissonantes podem se harmonizar.

Podemos, então, dizer que

Ekobé quer dizer vida
Muita vida nele há
Lá tem saber acadêmico
E também o popular
Nem um saber é maior
Também nenhum é menor
Pra gente dialogar
O Ekobé se constrói
Pela luta popular
Partindo do pressuposto
Que situações de opressão
Exigem superação
E os sujeitos oprimidos
Tem que problematizar
A problematização
Em Paulo Freire ancorada
É nossa ação coletiva
Nosso ponto de partida
Nossa ação- reflexão
Buscando emancipação
Um sulear nessa jornada

Um aspecto importante no Ekobé é o fato de ele ser gerido coletivamente por atores e atrizes dos movimentos e práticas que compõem a ANEPS – que por

no meio da roda e se expressar por meio do canto e da dança, a partir da provocação feita pelo animador ou animadora.

meio de um *curso* construíram coletivamente, inclusive, seu atual espaço físico, de forma solidária e sustentável, construção essa referenciada na Permacultura e na Educação Popular (DANTAS; LIMA, 2017).

No Ekobé o cuidado
É princípio e é caminho
Arte e amorosidade
Geram comunicação
Cuidamos não só de gente
Mas também do ambiente
Permacultura em ação

Essa ação solidária e a cooperativa protagonizada por esses atores e atrizes populares, especialmente a partir do *cuidado*, desencadearam movimentos de aproximação com conteúdos temáticos de disciplinas integrantes dos cursos da área da Saúde na graduação e na pós-graduação, juntamente com os processos de educação permanente desenvolvidos em serviços de saúde de Fortaleza e movimentos populares, ao mesmo tempo em que produziram diálogos entre o *cuidado*, a *arte* e a Educação Popular, gerando um saber sobre *cuidado* que incorpora estratos significativos da experiência popular.

O *cuidado*, no contexto do Ekobé, vai além da realização de práticas ou técnicas específicas. Configura-se como princípio de cooperação, solidariedade, interdependência de todos/as com todos/as, considerando a vida como centralidade, e nesse sentido, se aproxima da ideia de *bem viver* – construção dos povos originários latino-americanos que se referenda como oportunidade de construção coletiva de novas formas de viver e de conviver forjadas nas lutas da humanidade pela emancipação e pela vida (ACOSTA, 2016).

No Ekobé buscamos reconhecer e cultivar
Os saberes populares e ancestrais
Somos parte da Pachamama
Respeitamos a natureza e seus direitos vitais.
Dizemos não à dominação e à competição
Dizemos sim ao convívio e à cooperação
E assim vivenciamos em ato
O possível para descolonização
Para incluir
Para integrar
E amorosamente da vida poder cuidar.

Referenciamos ainda os construtos de Boff (1999), que traz a ideia de *cuidado* como essência humana, como relação amorosa para com a realidade, cuja ética se orienta na defesa da vida, das relações solidárias e pacíficas entre os seres humanos e com os demais seres da natureza. Ele nos lembra que cuidar nos remete a incluir dimensões, como a espiritualidade, entendida como a capacidade de transcender, de unir, ligar, religar e integrar os seres humanos entre si e com o mundo; a cordialidade e a convivialidade estreitando as relações; a compaixão como capacidade de compartilhar a paixão com o Outro, de sair do seu próprio círculo e entrar no universo do Outro em sinergia. Em suas palavras:

> Tudo está relacionado com tudo em todos os pontos e em todos os momentos. Sobrevivemos graças às bilhões de células que interagem em nosso corpo e das bilhões de bactérias, mitocôndrias e outros corpos que vivem dentro dessas células, que por sua vez formam organismos, corpos, sistemas, interconectados com o meio natural e cósmico. Esta cooperação de todos com todos funda uma nova ótica que, por sua vez, origina uma nova ética de convivência, cooperação, sinergia, solidariedade, de cuidado de uns com os outros e de comunhão de todos com todos e com a Terra, com a natureza e com seus ecossistemas. Sem cuidado, a vida não sobrevive (BOFF, 2002, p.105).

Ancorada nessa perspectiva do *bem viver*, referenciamos ainda uma construção que nos é legada pelo médico argentino Julio Monsalvo (2009), que a cunhou de Alegremia, concebida como "uma filosofia para ser feliz". Para ele, a água e o ar saudáveis, o alimento cultivado na perspectiva agroecológica, o abrigo digno, o amor, a alegria e a *arte* tornam possíveis a saúde e a felicidade. Considera ainda a solidariedade e o sentimento de pertencimento à natureza como aspectos fundantes para a possibilidade de se construir uma saúde integral (GÓMEZ; MONSALVO, 2009 *apud* PULGA *et al.*, 2020). As concepções de alegremia e amistosofia têm dialogado com a concepção de Esperançar, de que nos fala Freire (2014), na obra *Pedagogia da Esperança*.

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2014, s.p.).

A essas ideias, como referendado, se junta a da amistosofia, concepção legada pelo chileno Luís Weinstein (2017) e que fala do reconhecimento de que estamos

em conexão, de pertencimento à vida, ao planeta, ao cosmos. Para ele, a sabedoria trazida pela amizade é fundamental para a tomada de consciência e a aproximação com a felicidade (WEINSTEIN, 2017, p. 4).

O diálogo entre atores, atrizes e movimentos que se pautam pelas perspectivas da alegremia, do bem viver, do esperançar e da amistosofia gerou um movimento envolvendo atores e atrizes de vários países, em especial da América Latina e Caribe: a Internacional da Esperança com Alegremia e Amistosofia. Esse movimento tem organizado encontros que vão para a 5ª edição e têm acontecido anualmente, de forma autogerida, na Bolívia, Chile, Argentina, Cuba –uma edição recente, no formato virtual, organizada com o protagonismo de movimentos da Colômbia.

Pautadas nessas referências, o Ekobé tem produzido práticas que cunhamos de Práticas Populares de Cuidado (DANTAS, 2011, p. 1).

> [...] estas têm desvelado possibilidades de construção de processos de cuidado dialogados, participativos e humanizados, acolhedores da cultura e do saber popular. Podemos considerá-las práticas sociais uma vez que se constituem no encontro entre diferentes sujeitos, que se identificam com uma postura mais integradora do ser humano reconhecendo e legitimando crenças, valores, conhecimentos, desejos e necessidades das classes populares, refletindo sua leitura do mundo, referenciadas na ancestralidade, nas experiências e condições de vida, no contexto sociocultural, reconhecendo o ser humano em sua totalidade e cuja principal referência é a profunda vinculação e amorosidade às pessoas, às comunidades onde vive e à luta solidária por uma vida mais digna para todos.

Complementando as concepções que enraízam a experiência do Ekobé, está o lugar de onde falamos, considerando que essa é uma experiência gestada e gerida como Educação Popular e que nos colocamos sob a perspectiva popular.

Assim, vou me perguntando:

> Como o Ekobé tem incluído a perspectiva popular?
> Como seus educadores buscam se emancipar?
> Como temos ousado romper com nossa acomodação?
> Sair da consciência ingênua pra gerar conscientização
> Vamos seguir questionando pra gerar reflexão
> Isso é mourão perguntado
> Isso é responder mourão

Referendamos, pois, a perspectiva popular como o olhar desses atores e atrizes que, se percebendo inacabados/as, constroem um caminhar rumo ao inédito viável como aprendizado permanente que se constitui em determinados princípios e se

orienta por uma ética que busca a justiça, a solidariedade nas relações, na produção de saberes e no protagonismo de ações de transformação das situações-limite da sua realidade, atualizando sua potência criativa. Refletir, então, sobre a perspectiva popular a partir desse território-mundo, inserido em um território acadêmico sem estar entranhado nas normatividades e ritualidades próprias desse espaço põe em cena desafios e nos ajuda nessa problematização:

Nessa conversa buscamos possibilidades
De encontrar fios, tessituras na educação
Entre os fazeres e saberes da comunidade
E os sujeitos que na academia fazem sua atuação
O saber da experiência pautado no cotidiano
Matriz fundamental da educação popular
os faz trilhar caminhos do diálogo humano
Que ajudam a refletir a perspectiva popular

O saber que provém da experiência
Nosso grande Paulo Freire há tempos já dizia:
Tem um processo forjado no cotidiano
Pra enfrentar as questões que advêm do dia a dia
É também um saber que se faz no coletivo
Onde o conjunto dos sujeitos ensinam e aprendem
Onde a gente pode aprender a ser mais gente
Com o compromisso de a realidade transformar
São caminhos que talvez precisemos trilhar
Pra referendar a perspectiva popular

Trabalhando em territórios onde pulsa vida
Precisamos aprender a saber dialogar
Interagir com os corpos, os desejos e as falas
Compreender os não ditos da cultura popular
Traçar caminhos de luta e compromisso
Que se orientem por princípios de justiça e equidade
Construir vínculos ancorados na solidariedade

Polifonias necessárias para o esperançar
Caminhar juntos por necessidade e ousadia
O inédito viável é a perspectiva popular

Desse modo, a experiência do Ekobé, ao se colocar sob a perspectiva popular, inclui nos seus modos de cuidar, de aprender e ensinar, valores e princípios legados pela Educação Popular. Aqui quero deter-me em alguns que considero fundantes nas práticas que desenvolvemos: a amorosidade, a alegria, a cooperação e a solidariedade. Ao incluir a amorosidade como princípio pedagógico, Freire (2000) nos convida a pensar sobre a importância dos afetos nos processos de aprender, ensinar e produzir conhecimentos. Reitera ainda a alegria como componente fundamental da prática educativa, apontando para uma relação entre esta e a esperança. Já no século XVII, Spinoza (2003) nos ensinava que o afeto possui sua potência de agir que se manifesta também no corpo, afirmando que paixões alegres aumentam nossa potência de agir e pensar.

Diante dessas reflexões, vamos problematizando: como as vivências no Ekobé têm propiciado as paixões alegres? Parece-nos importante sublinhar as linguagens da arte, da cultura popular – repentes, cantigas, poemas, expressões cênicas permeiam as vivências de ensino e aprendizagem no espaço – e algumas ritualidades –os banhos de som*, os corredores* cenopoéticos de cuidados, as constelações familiares, a biodança, as cirandas – que, no modo como ali acontecem, constituem-se espaços polifônicos que incluem os valores e dimensões de que falamos anteriormente e visam a propiciar o reconhecimento do jeito de fazer saúde acumulado tradicionalmente nas formas populares de cuidar.

> No universo dos humanos
> Temos sistemas complexos
> O Ekobé é território
> De produção de sentidos
> Luta e sistematização
> Unindo arte e cuidado
> Expressando esses diversos

Quando pronunciamos arte, falamos do olhar que traz também a estética popular e que nos pergunta por dimensões da vida das comunidades. Arte como diálogo, "este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu", já nos dizia Freire (2000, p. 154). Diálogo que inclui o saber como algo produzido por todo o corpo social e que cada pessoa recompõe quando aprende (LINHARES, 2007). Dessa forma, a arte, parece-nos, se expressa nas práticas do Ekobé como espaço de criação e de transcendência, capaz de produzir sentidos e sentimentos, contribuindo para ultrapassar situações-limite e transformar realidades. Nesse contexto, parece emergir não como "veículo" ou "instrumento", apenas, mas como dimensão dos sujeitos

que potencializam a dialogicidade capaz de realizar a suspensão crítica e criativa onde se promove a reflexão das ações.

A arte como espaço de expressões múltiplas parece-nos, assim, despertar as paixões alegres a que se refere Spinoza (2003), conectada também a uma matriz política, que não descola da ideia da arte como "padrões do sentir das culturas humanas" (LINHARES, 2003, p. 44). Parece-nos que a arte, em suas múltiplas linguagens, nos traz a possibilidade de vivenciar um fazer em saúde, no qual o processo criativo que se instaura agrega outras dimensões que não só a racional, reconhecendo a estética popular capaz de produzir sentidos e sentimentos (BRASIL, 2013).

No contexto do Ekobé, uma das linguagens evidenciadas com muita potência é a cenopoesia, linguagem cunhada e criada por Ray Lima, que a referenda como necessidade e possibilidade de diálogo entre as diversas linguagens. Para Lima (2013), a arte pode constituir- se como lugar de encontro do ser com suas múltiplas possibilidades criativo-inventivas; de ensinar e aprender, refletir e agir com e sobre o mundo. A cenopoesia seria, assim:

> o lugar de encontro das linguagens com suas capacidades dialógicas, transitivas e infinitamente expressivas, transformadoras e autotransformadoras: de criadores e criaturas; dos praticantes e dos mundos onde nascem, vivem, morrem ou se perpetuam os homens pela força amorosa do encontro de si e entre si através de suas artes (BRASIL, apud LIMA, 2013, p. 33-34).

O autor nos provoca a romper com a ideia de relação como "relação de troca", "de mercado" – e compor uma ideia de polifonia, como nos propõe Bahktin (2003), na qual as vozes dissonantes podem se harmonizar, ao invés de apagar umas às outras, buscando uma possibilidade de, ancorada na perspectiva da integralidade e do diálogo, construir sua singularidade e identidade enquanto linguagem que incorpora outras linguagens.

Parece-nos que, na experiência do Ekobé, a arte e as práticas populares de cuidado emergem como expressões singulares, criando zonas de contato para a efetivação do diálogo intercultural e para a construção de olhares sustentáveis para as práticas, articulando o mundo vivido e suas problemáticas. Estas parecem-nos produzir uma transposição metafórica (DANTAS, 2009) que implica, também, proporcionar a vivência artística como modo de superação do real dado. Esta transposição metafórica parece realizar o que Boaventura de Sousa Santos (2005) nomeia de ecologia de saberes, onde é possível se promover uma tradução intercultural, que inclui a arte e as práticas populares de cuidado, como expressões singulares dessa experiência, criando zonas de contato para a efetivação do diálogo intercultural como princípio de resistência, solidariedade e caminho de emancipação:

Nesse caminho se fazem Redes de conversação
Que envolvem universos
Do singular aos diversos simples ao mais complexo
Saber-de-experiência-feito
Que anima a reflexão
E aqui se vive com arte
A transposição metafórica
A superação em ato
Já começa a efetivar
O inédito viável
Nova vida realçada
Na experiência popular.

Por fim, à guisa de encerramento desse ciclo de reflexões para que a espiral de possíveis reabra outros, me parece que a potência do que se produz no Ekobé está no fato de trazermos experiências e contribuições das culturas locais, chamando a dimensão da integralidade tão realçada pela experiência popular, que vê os sujeitos em sua inteireza, com a sua subjetividade, espiritualidade, "artisticidade", entre outras das diversas dimensões do viver humano**,** como lugar de produção de sentidos novos (e não só de sentidos já prontos), como lugar em que ocorre a mediação nessa produção de sentidos. Nesse caso, o Ekobé aponta e se exerce como um mundo muito singular, tendo como centralidade e princípio fundamental o cuidado.

E para seguir questionando...

Como seguirmos nos compondo nessa construção?
Como ser sonhação?
Como nos fazemos mundo
Ser-mundo
Ser-no-mundo
Como seguir respirando
Amando
Sem se sufocar
Sem se deixar oprimir?
Como criar, sorrir
Construir polifonias,
Harmonizando as dissonâncias
As diferentes ânsias
Pra fazer pulsar nossos afetos

Em expressões de alegria?

■ Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Ed. Elefante, 2016.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOFF, Leonardo. **Do iceberg à Arca de Noé**: o nascimento de uma ética planetária. Rio de Janeiro: Editora Mar de Ideias, 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano compaixão pela terra. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **De sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz**: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

DANTAS, Vera Lúcia A. **Dialogismo e arte na gestão em saúde**: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza. 2009. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2009.

DANTAS, Vera Lúcia A. **A saúde como prática popular**. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/5922. Acesso em: 3 nov. 2011.

DANTAS, Vera Lúcia A.; LIMA, Ray. Discursos de resistência, identidades em educação popular. In: ALENCAR, Claudiana Nogueira de; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COSTA, Nelson Barros da (org.). **Discursos, fronteiras e hibridismo**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017, p. 13-25.

COSTA, Nelson Barrosa da (org.). **Discursos, fronteiras e hibridismo**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 13-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LIMA, Ray. **Cartilagens** – tensionando, conflitando, sem atrito. Disponível em: https://teatroderuaeacidade.blogspot.com.br/2013/05/. Acesso em: 10 jul. 2020.

LINHARES, Ângela. M. B. **Itinerários para uma reflexão sobre saúde no contexto da educação popular**. Fortaleza, 2007. 14 p.

LINHARES, Ângela. M. B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre a arte e educação. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MONSALVO, J. 2009. **Aspectos conceptuales**: la Historia de la Alegremia. Disponível em: http://www.altaalegremia.com.ar/contenidos/Historia_de_la_alegremia.html. Acesso em: 20 ago. 2020.

PULGA, V. L. et al. **Educação Popular, equidade e saúde** – dispositivos pedagógicos e práticas lúdicas de aprendizagem na saúde: a caixa de ferramentas nas relações de ensino e aprendizagem. Porto Alegre, RS: Editora Rede Única, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SPINOZA, Baruch. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Afiliada, 2003.

WEINSTEIN, Luis. **La amistosofía y el arte de la amistad**. Santiago do Chile: Editorial Eutopia, 2015.

QUADRA FUNDA[18]

Já nasci sabendo
que não ia poder saber
não iam querer o meu querer
por nascer mal e não ceder.
Já nasci sabendo
que o poder detém o ensinamento
o parlamento da cultura
saber não me pertence
não tenho sangue azul.
Já nasci sabendo
que do lado de cá abaixo da média da economia
tenho de correr atrás das rédeas de aço
de uma etnia puro sangue para, se até lá não
morrer de cansaço, conquistar o que fica na fumaça.
Já nasci sabendo
o saber que me satisfaria
jamais seria esse saber horrendo empurrado
premeditado pela burguesia.
Mal abri os olhos me ensinaram com mau gosto
tanto que vivo a esconder o rosto
me dá desgosto essa vida de aprendiz
está expresso em meu rosto inculto faminto infeliz.
Já nasci sabendo
que ao nascer repudiariam meu saber
tentariam me matar ao alvorecer
que ia me arrastar mesmo sofrendo
queiram ou não queiram estou querendo.

(Ray Lima)

18 LIMA, Ray. In: Estreito das Quadras-fundas – Ultrapassens. Ed. Expressão Gráfica. Fortaleza-CE, 1994.

CAPÍTULO 5

Resistência poética e afirmação política: caminhos possíveis para uma outra escola

Dilma Mesquita

A claustrofobia pode ser desesperadora ou inspiradora, tudo depende do olhar. Olhares desiludidos dariam o discurso da resistência por vencido; olhares atentos, no entanto, reconhecem a necessidade de retomada da luta por espaço e por reconhecimento das falas comumente silenciadas, dentre elas, a que, na contracorrente de um mundo antinarrativo, situa a escola como um espaço de efetiva leitura de mundo e de criação.

Alguns gestos, aparentemente destituídos de qualquer intenção crítica maior, podem dar novo significado ao processo: do "panoptismo" que caracteriza a sala de aula, com alunos dispostos de forma "regular" em fileiras ordenadas que convidam seus ocupantes à manutenção de uma postura eternamente individualista, ao novo arranjo em forma de círculo, que coloca todos numa posição de troca quase inevitável, muitas são as atitudes e as dinâmicas que podem imprimir um novo tom e conduzir a educação em torno do texto e da arte ao patamar merecido. A vontade de inovar, intrínseca ao projeto, deve ser, no entanto, respaldada por todo um arcabouço teórico sólido, com a finalidade primordial de evitar as armadilhas discursivas das falas que fazem eco para uma razão perversa de um poder corroído em suas estruturas e previsível em seu temor no que se refere às falas dissonantes e desejosas de escuta.

Primeiro veio a roda, como uma reinvenção a dar movimento à leitura. Algum desânimo por ter que transportar as pesadas cadeiras, alguns questionamentos oportunos, já que o hábito deseduca os corpos, que nasceram para o movimento. O saldo, entretanto, já se inicia de forma positiva – começa o projeto Roda de Leitura. O ano 2007 fica marcado pelo estranhamento provocado por uma atitude reflexiva e questionadora em torno do texto literário, antes uma instituição fechada e inquestionável, agora um objeto de estudo a ser problematizado, uma fonte de prazer incomparavelmente rica e surpreendentemente reveladora. A proposta é interdisciplinar:

a cada ano os temas se renovam, sempre conectados à realidade e à urgência imposta pelo contexto.

Assim, temos uma sucessão de ricos e produtivos debates – literatura e cinema, literatura e espaço, literatura e outras linguagens, literatura e discursos e tantos outros que poderíamos citar e detalhar. Os desdobramentos do projeto, contudo, despertam um interesse maior por sua diversidade e pela revelação do processo de leitura como o estopim de um trabalho que une parceria criativa e construção coletiva de um ambiente propício à criação. A autonomia intelectual da qual nos fala Freire (1996) está cada vez mais presente na discussão deflagrada pela dinâmica do "ler e pensar" como atitude una e indivisível.

Claro que a tomada de consciência por parte do leitor não é tão simples quanto possa inicialmente parecer. O conflito de interesses é, por vezes, inevitável. Os apelos externos são inúmeros e extremamente atraentes, o que faz da atividade solitária e silenciosa da leitura algo aparentemente enfadonho e inaceitável em uma realidade planetária que tem no ambiente virtual, paradoxalmente, seu grande meio de propagação. O jovem, em especial, pouca afinidade percebe entre sua energia física transformada em pulsão de vida à procura da informação e a proposta da leitura posta friamente como "obrigação".

A informação acessada quase sempre subsiste em detrimento da pesquisa e do conhecimento, frutos de uma construção que requer tempo e reflexão. As demandas são intensas: as redes sociais "tragam" indivíduos e seus discursos, numa interatividade por vezes tão falsa quanto feroz. Sem dar conta disso, o sujeito ensimesmado imagina fazer parte de um processo democrático, autorregulado, plural e acessível. Ledo engano.

Cândido (2010) há muito já alertara para a passagem de uma sociedade pré-letrada para uma sociedade pós-letrada sem a devida vivência do letramento pelo texto literário. Repetimos para o aluno, de forma exaustiva, que é preciso ler. Mas, ainda que não queiramos divinizar ou demonizar as novas tecnologias, como convencê-lo de que a leitura pode ser, além de útil, prazerosa?

Segundo Pennac (1993), em sua obra *Como um Romance*, o esforço passa muito mais por um relato de experiências favoráveis com a leitura do que pela repetição de velhas fórmulas e dicas de conteúdo previsível para passar em vestibulares:

> É preciso ler, é preciso ler... e se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler? A felicidade de ler? O que é isso, felicidade de ler? Questões que pressupõem um bem conhecido cair em si mesmo, na verdade! (PENNAC, 1993, p. 80).

A leitura extraclasse é transformada em leitura intraclasse; outros referenciais e outras linguagens são apresentados como um conjunto de ideias que favorecem

o entendimento do texto e da atividade como um todo. Ler para amadurecer. Ler para refletir e repensar o mundo em que vivemos. Ler para protagonizar ações mais firmes e bem respaldadas. Ler para resistir. E se, realmente, como diria Guimarães Rosa (1952), "narrar é resistir", a leitura é o primeiro passo para adquirir as armas discursivas de resistência. A própria leitura é convertida, ao mesmo tempo, em prazer e ato através do qual o indivíduo segue resistindo. Seria o prazer, afinal, o ato subversivo em sua essência? Ainda segundo Pennac (1993, p. 80): "Cada leitura é um ato de resistência. De resistência a quê? A todas as contingências. Todas: sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, climáticas, familiares, domésticas, gregárias, patológicas, pecuniárias, ideológicas, culturais ou umbilicais".

As sociedades contemporâneas estão assim postas numa encruzilhada: de um lado, o pensamento cibernético que, em lugar de expulsar a leitura do centro, "suga" para o interior da estrutura as dinâmicas transformadas em algo um tanto mais atraente pelo avanço dos recursos; do outro, alguns discursos que soam datados por não levarem em consideração que as estruturas mudaram, forçando as estratégias de leitura a uma inadiável revisão. Em sua obra *Microfísica do Poder*, Foucault (1994) já alertara para a irrecusável discussão em torno da força centrípeta exercida pelo centro de poder que, ao invés de expulsar para a periferia, trata de incorporar falas, posteriormente esvaziadas de seu poder de combate. Os críticos da pós-modernidade igualmente dão conta do processo e de suas diversas facetas – as teorias da cibercultura mostram visões polarizadas, porém sempre atentas à movimentação do mundo contemporâneo e seus apelos. Assim, "a revolução científica e tecnológica deve vir a ser a maior revolução cultural da história, porque ela transferirá a cultura, que até agora teve tendência de ficar à margem, para o centro da própria vida" (RUDIGER, 2013, p. 9).

Estratégias diversas, tão diversificadas quanto os discursos e as demandas, ao mesmo tempo em que tornam a atividade mais atraente servem como forma de denúncia de qualquer tipo de esvaziamento da cultura ou da leitura em si. O texto literário, em especial, requer uma proposta mais humanizada de abordagem, e, por que não dizer, apaixonada e apaixonante de leitura. Conquistar o leitor, seduzido por outras falas muito mais palatáveis e de fácil acesso, é missão árdua, porém não necessariamente inócua ou impossível.

Tomando como ponto de partida a vontade dos alunos de "ampliar" o alcance da roda, surge a ideia de levar música e literatura para o pátio – um ano após o surgimento da roda de leitura é realizado, em 23 de junho de 2008, o primeiro sarau temático para toda a comunidade escolar, em meio a um verdadeiro ritual de confraternização, quando é possível almoçar e ao mesmo tempo sorver uma poesia transformada em vontade de dizer e protagonizar concretamente os momentos de fala, agora viáveis e visíveis. Mais que um microfone aberto, amplas possibilidades se transformam em caminhos, trilhados das mais variadas formas – pelo teatro, pela

performance, pela música, pelo gesto, pela leitura do texto de um autor consagrado ou de um texto de autoria própria. As opções são muitas, o desejo de criação imenso, face às possibilidades apresentadas. Ainda no primeiro encontro, um "texto-manifesto", produzido em parceria com os alunos, é lido com a finalidade de atrair os olhares mais resistentes: podíamos, finalmente, compartilhar os alegres e cativantes momentos da roda, atrair mais leitores e mostrar a materialidade da leitura pela expressão corporal, pela voz e pelo olhar.

As intervenções no ambiente escolar mudam a dinâmica e redirecionam a vida confinada às repetições cotidianas. Um simples varal de poesia assume ares de vitrine de gostos literários e sentimentos que atrai o público para o produto fora da lógica do consumismo atrelado ao imediatismo. A lógica da produção e do desperdício não perpassa os valores apreendidos através da literatura vista assim, como possibilidade de efetiva troca entre os seres, privilegiando o que há de mais abstrato e ao mesmo tempo mais fundamentalmente vivo em cada um deles. O perigo, no entanto, está em cada lance de escada, em cada metro de corredor povoado por alunos ávidos por movimento, dinamismo e vida veloz. Se Adorno (2002, p. 112) está certo, e de fato "o tempo livre está acorrentado ao seu oposto", temos no cerne da atividade um grande problema: o do entendimento equivocado de que tudo o que foge à estrutura comum da sala de aula e soa "incomum" é fruto de um princípio de fuga ou até de desorganização do real, uma forma de fugir momentaneamente do desprazer e mergulhar em uma realidade paralela que agrada, mas não condiz com o contexto. Se o que está posto "não cai na prova", temos a função utilitária dos conteúdos ali veiculados posta em xeque. A jogada final seria uma saída estratégica rumo ao pragmatismo desconstruído: a citação de Oswald de Andrade nunca pareceu tão oportuna: "a alegria é a prova dos nove no matriarcado de Pindorama" (RUFFINELLI, 2011, p. 30). Pelo viés da participação voluntária e alegre, os estudantes se revezam na confecção de cenários, figurinos, na escolha de textos, na apresentação das músicas e nas leituras dramatizadas – tudo, rigorosamente tudo está voltado para o despertar de um leitor que passa a ter contato com uma literatura vista como fonte de conhecimento e de prazer, como alvo de uma pesquisa com retorno visível em diversos campos da atividade humana. Não importa a escolha de carreira ou a "tendência" a uma determinada disciplina: a leitura pode e deve ser vista como um compromisso de todas as áreas de conhecimento, a ferramenta maior de mudança e defesa de nossa própria condição de humanidade.

Uma proposta que altere o cotidiano escolar e interfira no espaço já pode significar, ao mesmo tempo, perigo e solução. Dar um novo significado aos espaços, antes vazios e agora ocupados, equivale ao gesto de refazer leituras e indicar novas possibilidades. É possível mudar, fazer diferente, e a leitura pode proporcionar a visão em meio à cegueira sistêmica em que vivemos mergulhados. Lendo o espaço escolar de outra forma, o aluno cria fôlego novo para empreender mudanças, igualmente

intervir e conquistar sua tão sonhada autonomia. O professor, também afetado pela mesma cegueira, consegue imaginar-se fora de um circuito fechado de aulas marcadas pela repetição mecânica de conteúdos, contexto agravado pela necessidade de imprimir uma marca pessoal (e inevitável) às leituras sugeridas, criando assim uma dialética de um mundo possível. Vale relembrar Cândido (2010, p. 65):

> Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão do mundo.

O "teoricamente incondicionado" é o ponto de partida para a ânsia criativa. A necessidade de ação corresponde ao desejo de ser no mundo – integrar a plateia pode parecer algo cômodo no princípio, mas, pouco a pouco, pode se transformar em fator que gera grande angústia naqueles que sentem o silenciamento de suas vozes. O protagonismo passa a ser reivindicado e fenômenos como a recente ocupação dos campi são observados. E justamente nas ocupações escolares conduzidas pelos alunos notamos a efervescência dos eventos culturais e das manifestações artísticas, fato que revela o desejo dessa parcela significativa da comunidade escolar – razão de ser de toda a reflexão e de todo o aparato – de participar de atividades culturais e artísticas no ambiente escolar, como também dos debates e palestras expositivas a partir de um equilíbrio impensado por muitos. A máquina, dessa vez, girou com harmonia, e de fato, saiu do lugar (lembrando citação de Adorno em seu *Minima Moralia,* ao falar do viciado sistema político-econômico como um todo). Algumas "rotas", de certa forma, já foram traçadas e percorridas, apontando novos caminhos para a prática educacional. A mensagem era, basicamente, a manifestação de vozes em uníssono: "queremos algo diferente, queremos novos caminhos de leitura". Alguns desses caminhos, na verdade, já existem.

O sarau mensal e as rodas semanais inspiraram o grupo no sentido de uma percepção mais aguçada, de um olhar mais atento. As parcerias criativas revelaram o que já existia: a escola era vista, finalmente, como um espaço de criação. As performances apresentadas a cada sarau davam vida e corpo aos textos. Era possível absorver as leituras por um viés reflexivo e a partir de um processo prazeroso, marcado por uma fruição inicial que, logo em seguida, cedia seu lugar ao debate. O estudo teórico por trás de cada texto viria a reboque da pesquisa individual, agora alimentada pelo desejo crescente de conhecimento. O que antes estava fora, agora internalizou-se; o que parecia estrangeiro, agora é terreno conhecido, porém não menos instigante; o que inicialmente era rechaçado, agora é desejado,

alcançável pela curiosidade e pelo assombro. Em sua obra *A Roda e o Registro*, Cecília Warschauer fala do "assombro" diante de novas propostas de trabalho com a literatura e a leitura:

> E por assombro entendo não só o deslumbramento e a alegria como também o medo, às vezes aterrorizante, que sentimos ao nos defrontarmos com o novo. Por exemplo, quando encaramos a nossa própria sombra, numa luta ambígua por escondê-la e conhecê-la. Pois assombrar não seria justamente desvelar a sombra? E há algo mais aterrorizante e, ao mesmo tempo, mais fascinante que isto? (WARSCHAUER, 2017, p. 221).

A ideia das oficinas de teatro veio na sequência de pontos fundamentais levantados ao longo da caminhada: poderíamos vivenciar a leitura de forma ainda mais cativante? Poderia o aluno, liberto das amarras intelectuais que o condicionavam a um comportamento passivo e desanimado diante dos conteúdos, reinventar sua participação nos processos? Na verdade, o pedido realizado no primeiro encontro foi prontamente atendido: ao dizer "surpreendam-me", seria impossível imaginar a magnitude do que viria como resposta. E a resposta veio na forma de criação coletiva.

A surpresa inicial ficou por conta do elo mantido com o texto literário como desejo do próprio grupo. Afinal, o trabalho com ele era a razão principal da busca de estratégias e o estopim criativo. Os exercícios de corpo e de voz, bem como as técnicas de improviso, imprimiram uma nova feição aos atos de receber e de se apropriar do texto. Podemos sentir e reinterpretar as propostas, podemos dar vida aos versos e às linhas pousadas no papel. É possível utilizar as técnicas teatrais como recursos de reinvenção de nossos corpos, de nossas leituras e de nossa participação no contexto. E o mais importante: a escola ganha a dimensão de um espaço de criação artística, fora do papel de mera receptora ou repetidora, imersa no universo de possibilidades criativas que desperta o interesse de qualquer um que dela se aproxime. A caminhada, porém, não está livre de percalços – lembrando Hobsbawm (2013, p. 27): "O que caracteriza as artes em nosso século é sua dependência com a revolução tecnológica, única do ponto de vista histórico, e sua transformação por ela, em particular no tocante às tecnologias de comunicação e reprodução".

Mais uma vez a tecnologia, a comunicação massiva e seus apelos, além de todo um manancial de ideias oriundas de uma cultura de consumo e desperdício, vêm inundar o terreno movediço de uma produção artístico-cultural ainda tão incipiente no contexto escolar. As colocações de Bauman (2005, p. 28) são oportunas:

> Saber é escolher. Na fábrica do conhecimento, o produto é separado do refugo, e é a visão dos potenciais clientes, de suas necessidades e desejos, que decide o que é o quê. Sem lugares para depositar o lixo, a fábrica do conhecimento está incompleta. É por cortesia da escuridão circundante que a luz do conhecimento ilumina. Ele é inconcebível sem a ignorância, tal como a memória sem o esquecimento.

É preciso substituir a visão da "clientela" pela noção de grupo organizado em torno de interesses comuns. A sociedade líquido-moderna requer uma atenção especial no tocante à criatividade e à ideia de duração. Indivíduos sem voz e descartáveis são reduzidos a números, viram "refugo", tão logo pareçam pouco produtivos. O teatro resgata a noção de protagonismo, põe em pauta as vozes inauditas e seus conteúdos. A justificativa maior está no cerne da indagação: por que seguimos?

Caberia, em última instância, a pergunta: para que serve a escola? Para "preparar" seus alunos para o mercado de trabalho e para a competição ou para ensinar-lhes que a cooperação é o princípio básico de convivência? Se a ótica for unicamente a da competição, o resultado já conhecemos: a ansiedade e a sensação de inadequação, caso o objetivo nomeado como "classificação" ou ainda "vitória" não seja alcançado. O argumento que aponta a escola como espaço de preservação da saúde mental através da arte é cada vez mais firme e lúcido. Inúmeros são os relatos de alunas e alunos que recorrem ao teatro, ao sarau e às outras atividades artísticas e culturais com graves quadros de depressão e outras questões de ordem psíquica, encontrando nas oficinas e eventos um espaço de acolhimento, de protagonismo, de aceitação e de possibilidade de exercício da criatividade. Os resultados são positivos e verificáveis: o desempenho escolar nas diferentes disciplinas melhora visivelmente, a socialização acontece de forma efetiva e, acima de tudo, o educando passa a ver na escola o lugar de cidadania trabalhada de forma alegre, viva, afetuosa e feliz.

Pensando em aprimorar nossa rede de afetos e conhecimento, promovemos recentemente a I Semana de Saúde Mental do Colégio Pedro II. O evento teve a parceria importantíssima do médico e ator Vitor Pordeus, que abriu o evento com uma potente fala, apontando para a necessidade de repensarmos a escola como um espaço de preservação da saúde mental. As ferramentas apresentadas foram a arte e o diálogo, demonstrando a perfeita sincronicidade com todas as propostas já apresentadas em nosso trabalho de mais de uma década. Várias apresentações artísticas integraram a agenda: o sarau Sopa de Letras (edição especial), leituras dramatizadas, rodas de leitura, rodas de conversa, palestras e cineclube. Vale citar, nesse esforço pela valorização da escola como espaço difusor de saúde mental, a escrita de Paulo Freire no prefácio da obra *Alunos Felizes,* de Georges Snyders (2001, p. 3):

> A alegria na escola por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior–a alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessário ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança.

A grata surpresa de encontrar eco em outros projetos e práticas de promoção da saúde mental, como no Teatro de DyoNises, faz acreditar que as "sincronicidades" acabam por tecer uma trama, uma teia de relações que, em algum momento, lembra as redes de conversação sugeridas por Humberto Maturana, autor fundamental para o entendimento da proposta. Os saberes estão conectados: sem o fundamental diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, a ideia de interdisciplinaridade não passará de mais uma teoria estagnada, pousada no papel. Há uma conexão profunda entre o conceito de autopoiese e o que vemos surgir da parceria coletiva proposta e reafirmada na criação do sarau ou das peças de teatro no ambiente escolar: estamos nos reinventando, virando do avesso (no melhor estilo adorniano) a ideia de um conteúdo estático, enfadonho, entristecido e pré-fabricado. Propor a construção do conhecimento é fomentar o exercício de uma autonomia crítica e criativa. ESCOLA É ESPAÇO DE CRIAÇÃO – a frase repetida incansavelmente ao longo dessas duas últimas décadas é o conteúdo que sintetiza de maneira exemplar a proposta.

Ao iniciar o sarau, outra frase igualmente repetida é: O SOPA É AFETO E SOLIDARIEDADE. Mais que uma frase de efeito, essa fala nos encaminha para o cerne da questão – o afeto catalisador de Nise da Silveira somado à visão do educador amoroso Paulo Freire. Como dispensar tais visões no ambiente escolar, necessário espaço de acolhimento? Como conceber o aprendizado apartado da alegria do aprender, da curiosidade e do prazer da pesquisa? Como imaginar a escola mais próxima de uma prisão que do ambiente propício ao ato de libertação?

A visão do panóptico que Foucault (1994) descreve em seu *Vigiar e Punir* remete a esse modelo de escola que aprisiona, que descarta a visão dialética na construção do sujeito crítico. Como imaginar que esses indivíduos possam, em algum momento de suas vidas, exercer a cidadania de forma plena? Como imaginar as relações desse sujeito acrítico com a comunidade em que vive, já que a visão da própria cidade é sempre a de um espaço caótico, violento e pestilento?

O momento atual é de profunda reflexão, um convite, irrecusável, à transformação. A visão da doença, e não da preservação da saúde; da essência das relações com o mundo como uma eterna declaração de guerra, e não como convite

ao diálogo, já nos dão pistas de como a quebra de paradigmas é uma exigência na educação. Nosso olhar está embotado pela lógica do consumo e do desperdício, da competição e do individualismo, da barbárie travestida de civilização que nos levou ao confinamento em nossos egos muito antes do isolamento social virar uma questão de saúde pública.

Em meio ao bombardeio de informações e ao medo generalizado, vale a pergunta: qual a preocupação que realmente revelamos com a saúde mental de nossos alunos e colegas de magistério? Como atenderemos ao apelo universal por mudanças, já que o próprio planeta dá sinais de esgotamento pelos já conhecidos modelos de exploração e destruição da vida? A transformação não pode esperar – a educação é parte essencial nesse processo de retomada do pensamento livre, criativo e comprometido com o humano e não apenas com a lógica do lucro. A saúde mental de todo um planeta agradece, esperançosa nas parcerias que por agora se configuram.

O breve relato (quase poético) de experiências apresenta, afinal, um percurso de 13 anos constituído de tantos caminhos trilhados por força da criação. A diversidade é o tom; a criação, o destino; a literatura, o ponto inicial da jornada cujo limite é o início de um novo projeto criativo. Explorar e extrapolar as margens impostas, resistir: tarefas essenciais quando a escuridão circundante não parece nem um pouco cortês e a ignorância aponta para os retrocessos no campo das artes, da educação e da cultura.

■ Referências

ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor**. Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**–Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados**: cultura e sociedade no século XX. São Paulo, Companhia das Letras, 2013.

MESQUITA, Dilma. **Shopping Center**: a cultura sob controle. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2002.

MESQUITA, Dilma. **Decepção e erro**: caminhos críticos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2016.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Um certo Vaqueiro Mariano**. Rio de Janeiro. Edições Hipocampo. 1952.

RUDIGER, Francisco. **Teorias da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RUFFINELLI, Jorge; ROCHA, J. C. de Castro. **Antropofagia hoje?** Rio de Janeiro: É Realizações, 2011.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

VALLE, Lilian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. São Paulo: Paz e terra, 2017.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis: Vozes, 2014.

QUADRA FUNDA[19]

o espaço, cosmo e visão;
o corpo solto no ar,
um avião que quer pousar
sem campo de aviação.

a leveza ali é tanta
que o tempo de si esquece,
o corpo do ser amolece,
a gente sente se espanta.

um pretexto, uma vontade,
o contexto que se abre;
a síntese que se constrói
em diálogo e alegria.

a fantasia, o devaneio,
a alma livre que voa;
o ser que se diz à toa,
a criação que daí flui.

(Ray Lima)

19 LIMA, Ray. **Os rios são poetas** e outras quadras fundas. Icapuí-CE: Edições Vila de Poetas Mundo, 2018.

CAPÍTULO 6

A cenopoesia do flor do sol: reflexões para a educação e a saúde dos povos do mar

Cleiton da Paz Bezerra, Ângela Maria Bessa Linhares, Ricardo José Soares Pontes

✦ Introdução

Objetiva-se, no presente texto, discutir, à luz da experiência do Grupo Flor do Sol, a cenopoesia enquanto potência criativa de transformação de contextos sociais, de modo específico na educação e na saúde dos povos do mar. Na trajetória do referido grupo, no seio de uma comunidade de pescadores artesanais, entrelaçam-se atos, rituais, cortejos e práticas educativas diversas que fazem de suas performances estéticas uma valorização dos saberes ancestrais e, ao mesmo tempo, a reinvenção dos seus modos de vida em tempos de transformações culturais.

As reflexões aqui suscitadas resultam tanto da participação do autor na experiência em foco quanto de suas pesquisas no campo da saúde coletiva pautadas numa etnografia (GEERTZ, 1989) realizada junto aos povos do mar de Redonda, em Icapuí-CE, descrevendo e refletindo as interfaces das transformações culturais na saúde coletiva desses povos.

Parte-se da compreensão de que, para se pensar a educação e a saúde, é preciso enxergar as múltiplas dimensões do existir humano. Como seres biológicos, culturais, sociais e espirituais, homens e mulheres estão historicamente inseridos em organizações sociais, e essas múltiplas interações vão se expressar na saúde individual e coletiva (RABELO, 2010). É em condições concretas, sejam elas histórico-sociais ou naturais, que as culturas estão fincadas e é nelas que os homens embasam sua existência e seus mecanismos de sobrevivência (SEPPILLI, 2011).

Assim, tornou-se fundamental considerar as relações sociais que criam as condições de saúde dos diferentes contextos e sujeitos, como se vem discutindo

desde a 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde e da sua fecunda *Carta de Otawa*, de 1986, quando se reafirmou a saúde enquanto resultante das condições de vida (BRASIL, 2002).

✦ O contexto da experiência: a quem chamamos de "*povos do mar*"?

O Brasil possui uma composição étnica complexa e multifacetada, marcada pela diversidade de grupos sociais culturalmente diferenciados. No Estado do Ceará, as comunidades de pescadores artesanais se distribuem ao longo da costa marítima, tornando esse território espaço de reprodução cultural, social e econômica com características singulares.

O termo "*povos do mar*" não leva em conta apenas o exercício da atividade econômica pesqueira, mas também o conjunto de várias práticas resultantes da interação humana com o espaço marítimo (DIEGUES, 1995; 1998). Estudos antropológicos reforçam que essas práticas socioculturais são marcadas, de maneira original, por essa relação com o mar e se reverberam nos aspectos técnico, simbólico, social, econômico e ritual dessas comunidades (GEISTDOERFER, 1989; BEZERRA; LINHARES, 2013).

A denominação *"povos do mar"* implica no reconhecimento da autoidentificação desses sujeitos como critério legítimo de pertencimento. Para pescadores e marisqueiras, a noção de comunidade tradicional e de pesca artesanal fazem parte de suas agendas reivindicatórias em suas lutas políticas locais perante a ameaça de apagamento de sua cultura no mundo globalizado (BEZERRA, 2013).

Essas comunidades foram se formando num longo período que compreende desde o século XVII ao início do século XX, e seus membros sempre viveram da atividade pesqueira, parcial ou inteiramente (TUPINAMBÁ, 1999). Durante esse tempo, as terras próximas ao mar e manguezais eram desvalorizadas por não serem áreas propícias à produção econômica e puderam servir àqueles indivíduos à margem das preocupações oficiais do Estado: os pobres, escravos fugidos, ex-escravos, seus descendentes e índios – todos feitos agricultores e pescadores, faziam da terra e do mar territórios livres, lugar de trabalho e vida (LIMA, 2002; GOMES, 2002).

Na contemporaneidade, no entanto, houve uma grande valorização desses lugares, que se tornaram alvo de disputas, especulações e de um imenso fluxo turístico, devido principalmente à incorporação da maritimidade como referência ao descanso e ao lazer (LIMA, 2002). Em virtude disso, não são raras as vezes em que os moradores locais perdem seus territórios para empresários do ramo turístico e as antigas residências de pescadores vão cedendo lugar para pousadas, hotéis, restaurantes, como se vê em muitas dessas comunidades que foram perdendo sua identidade cultural.

Nessa mesma lógica capitalista, a indústria pesqueira com base empresarial passou a ser bastante incentivada no Brasil em meados do século XX (DIEGUES, 1999). A sobrepesca dos recursos marinhos levou à ameaça de várias espécies, a exemplo da lagosta, cuja escassez impactou na qualidade de vida dessas comunidades tradicionais, que se caracterizam, sobretudo, pela prática da pesca artesanal, que utiliza a propulsão natural, como a vela ou o remo, e instrumentos e embarcações construídos artesanalmente, realizando um trabalho de base familiar.

✧ A cenopoesia do flor do sol: dos rituais à beira-mar a uma estética corporal reinventiva

O grupo cenopoético Flor do Sol surgiu na comunidade de Redonda, em Icapuí-CE, em 1990, a partir dos trabalhos de Ray Lima, criador da cenopoesia e então assessor cultural do referido município e que realizava oficinas culturais com crianças, adolescentes e jovens nas comunidades. No início, tinha-se a cenopoesia como uma vertente de teatro que se abria ao aspecto lírico da poesia sem descuidar da ação dramática, numa mistura de linguagens artísticas.

Adiante, tem-se, a partir dos escritos do próprio Lima (2012, p. 21) que a cenopoesia.

> Caracteriza-se como uma linguagem que se articula com outras para ganhar diversidade e dar força ao discurso e sua capacidade de expressão. Atua como espaço de articulação e interfaces entre linguagens em seus aspectos formais e em suas especificidades para construir algo como que um campo dialógico, sinérgico e harmônico gerador de novas imagens, novos sentidos; multifacetados, mas ressignificados como linguagem única, porém aberta e viva.

Enquanto cenopoeta, costumo dizer que, mais do que uma força artística ou estética, a cenopoesia é um modo de ser, de pensar, de sentir e de agir em que múltiplas linguagens se acolhem, se empenham em comunicar e em nos conectar ao outro, a nós mesmos, aos ancestrais, ao sagrado, ao universo, cumprindo sua vocação polifônica, nos diferentes contextos de vida e de amores que pulsam, movimentam, energizam, transformam, polinizando-nos do desejo de *"ser-mais"*.

A cenopoesia do Flor do Sol conectou-se aos textos e contextos dos povos do mar. A paisagem humana e natural do lugar em que o grupo se insere exalta uma ambiência que trazia, no processo de formação e de criação, os banhos de mar, as brincadeiras de roda na praia, as pescarias coletivas num cenário que não era determinado pela mídia eletrônica. Os ensaios e atos cenopoéticos respeitavam e se vinculavam aos tempos e espaços movimentados por marés, organizando

sua vida junto a essas características, de tal modo que não se poderia separar uma geografia física da feição humana e cultural.

As vivências e rituais cenopoéticos se davam, majoritariamente, na "Ponte" de Redonda, que é uma grande falésia que delimita o lugar, semelhante a uma construção rochosa, parecendo um grande recife de onde se veem os buracos, as fendas e onde se presencia várias cores nas pedras – vermelho, amarelo, branco, alaranjado, mais para cor de areia. Cores que, posteriormente, o Flor do Sol passou a utilizar para uma estética dos corpos pintados por areia das falésias, em suas cenopoesias que, posteriormente, ultrapassaram as fronteiras da "Ponte de Redonda".

Brandão (2007) salienta que o meio físico também nos educa, que há, em cada um de nós, uma biografia natural, pois o meio ambiente onde vivemos e com o qual nos relacionamos nos forma, nos constrói, também, enquanto uma geografia física e humana. Os meninos e meninas de Redonda possuem seu modo peculiar de viver junto ao mar. Suas águas, os seres vivos e os imaginados que nele habitam não formam somente um cenário onde as coisas nele acontecem, mas, utilizando as palavras de Brandão (2007, p. 8), "vêm a fazer parte do próprio acontecimento da vida contada".

A cenopoesia foge da ideia de cenário apenas como fundo e aponta para um entendimento do cenário como tempo histórico e mundo natural e cultural entrelaçados, criados e recriados por meio das linguagens.

IMAGEM 1–Cenopoetas do Flor do Sol pintando seus corpos nas falésias de Redonda

FONTE: Acervo do grupo (2020).

No contexto de Redonda, no fim do século XX, a cenopoesia operou como um modo de resistência aos efeitos nocivos da chegada da televisão nas casas e outros produtos capitalísticos, em que as pessoas se recolheram ao espaço privado. Enquanto se davam essas imposições culturais, o Flor do Sol seguia com sua cenopoesia à beira-mar, convidando a comunidade para a partilha coletiva da vida, por meio de cantigas e versos, ao que chamavam de "brincar de teatro". A descoberta dessa nova forma de expressão parecia ser feita como brincadeira de rua, alegria e explosão, presepada – fontes imorredouras da teatralidade como jogo da vida.

Em meio ao aspecto brincante da cenopoesia, o gosto pela arte da reflexão vai tomando de tal forma seus copartícipes que já não é mais possível viver como antes, sem uma crítica a questões arraigadas e que insurgem em vários níveis de tensão a se entremearem entre os espetáculos cênicos, atravessando as relações cotidianas.

Um primeiro nível de tensão refere-se à situação dos que estavam acomodados ou passivos e necessitavam "acordar" para o compromisso com as lutas coletivas de Redonda. Esse nível de tensão às vezes punha os moradores que desejavam "despertar" para o que está a acontecer no mundo ante outros que ainda estariam apassivados e distantes da compreensão das necessidades que emergiam. Aqui nesse campo se vê situar, por exemplo, as lutas de gênero e a educação ambiental que, por diversas vezes, compuseram os atos cenopoéticos do grupo.

Uma segunda tensão estruturante da própria função social da arte é a que leva o Flor do Sol a buscar sua diferença, sua vida e valoração do que hoje se poderia chamar de modo de viver dos povos do mar. Essa diferença se dá no confronto com outros saberes e práticas em que a cenopoesia fez ecoar um jeito diferenciado de se viver em Redonda. O Flor do Sol construiu uma linguagem artística própria, manifestada no esforço por uma estética pictórica corporal bastante singular – os cenopoetas pintavam o corpo com as areias coloridas e utilizavam algas e recursos do mar como parte da estética do corpo vivo do ator em cena.

Como ensina Strazzacappa (1999, p. 163), o artista cênico é "aquele cuja obra não é um objeto exterior a ele, mas está nele próprio". Em outras palavras, diz que artista cênico "[...] é aquele que traz em seu corpo o resultado de sua arte". Por outro lado, já Weisz (1998) convoca-nos a perceber a metáfora como modo de reestruturação do universo do sentido ao estudar a textura xamânica do corpo nos rituais. O autor observava que a experiência metaforizante que é vivida pelas narrativas, encenações e rituais, reconfiguram textos psíquicos sem o total controle da consciência.

Aqui podemos assinalar, ainda, a necessidade de desconstruirmos certas visões do popular como primitividade, como algo "anterior" e, logo, "inferior" a outros tipos de arte. Algo que parece se querer congelar no tempo e no espaço, sem que

se possa ver as trocas e as transformações que denunciam contradições e, também, possibilidades novas na arte e na vida.

A linguagem cenopoética, na experiência do Flor do Sol, portanto, é uma busca da sua palavra e dos seus sentidos mutantes, busca de fala e sentido pessoal e coletivo. Busca de pesquisa dos adereços que tragam a forma estética capaz de capturar suas diferenças e, pois, uma procura mais calcada nos materiais do lugar, bem como a pesquisa do dizer, da poesia cênica, como forma de buscar uma palavra que não só descreva o mundo local, mas também impulsione transformações.

E isso junto a uma gestualidade própria do teatro na beira-mar, trazendo a praia como espaço cultural e público a ser resgatado e valorizado. O intercultural aqui aparece como algo que deve ser lido pelo intracultural – e não o intracultural sufocado, invadido. Também esse tensionamento requer sair de uma postura de imitação acrítica, para uma crítica social que se volta para o valor da vida local, assumindo, dessa maneira, um chamado à função ativa da cenopoesia como voz da reflexão e luta popular.

✦ Na cenopoesia do flor do sol, algumas pistas para a saúde e a educação dos povos do mar

Que reflexões a experiência cenopoética do Flor do Sol suscita para a educação e a saúde dos povos do mar? Decisivamente, traduz uma necessidade de reascender os rituais coletivos que permeavam os primeiros espaços-tempos de Redonda, a que os mais idosos do lugar nomeiam de "tempo de antigamente". Esses rituais coletivos se davam, principalmente, em meio aos processos produtivos da pesca artesanal e da agricultura familiar.

Na lida com a pesca artesanal, explicita-se um saber-fazer produzido dentro de uma coletividade que se caracteriza por formas diversas cooperativas e de parcerias no trabalho. Tupinambá (1999) defende que a pesca, enquanto atividade humana, pressupõe a cooperação entre grupos e a existência de um *ethos* que permite que os pescadores lidem com suas rotinas diárias, as quais envolvem muito risco. Ela compreende que esse *ethos* é pressuposto para o desenvolvimento da atividade pesqueira e para a vida em comunidade, um espírito de solidariedade que torna possível a lida com o mar e seus perigos.

De modo parecido, na prática da agricultura familiar, a colheita e a feitura dos alimentos juntavam as famílias inteiras em espaços de partilha da vida. Na agricultura do caju, tinham-se os "ranchos"; na lida com a mandioca, existiam as casas de farinha. Os grupos familiares dividiam-se em tarefas e faziam refeições juntos, à sombra dos cajueiros. Nas casas de farinha, passavam vários dias abrigados e, ao término de cada ciclo da produção, realizavam festejos e ações de graças, com danças e músicas.

A cenopoesia do Flor do Sol, ao celebrar os povos do mar em seus processos de luta, configurou-se sempre como um convite a esses rituais de partilha da vida, que eram práticas comuns que permeavam o viver nesse lugar. Não são performances ou espetáculos, são "a vida em si mesma". Que outros mundos se tornam possíveis por meio da cenopoesia na cultura dos povos do mar?

Em tempos recentes, em que se observa o enfraquecimento desses modos de viver partilhado, verifica-se, entre os moradores de Redonda, um sentimento de insegurança em relação ao futuro da comunidade, não só pela queda considerável da renda das famílias de pescadores artesanais, mas, sobretudo, pelo enfraquecimento de práticas que sobrelevavam a dimensão do coletivo, como as que se viam nos rituais das colheitas e nos trabalhos em mutirões.

Essa dispersão produziu perdas nas condições de saúde à medida que houve um significativo recolhimento ao espaço do privado e ações de cunho individualista, dificultando as lutas coletivas que reafirmam a vida dos povos do mar. Esse movimento foi no sentido oposto ao que se reconhece hoje como fundamental: a importância da comunidade na luta pela melhoria de sua qualidade de vida e saúde. Esse reconhecimento vem sendo reiterado permanentemente, de modo mais enfático a partir da IV Conferência Internacional de Promoção da Saúde, em Jacarta, na Indonésia, em 1997. Na ocasião, destacou-se que, para promover a saúde, é necessário que as pessoas tenham direito de voz (BUSS, 2000; HEIDMANN *et al.*, 2006).

No cenário atual, de interculturalidade e globalização, os determinantes sociais do processo saúde-doença tensionam novos saberes e práticas em saúde e educação. A lógica do capital se insurge, sem, contudo, conseguir anular inteiramente a racionalidade da vida solidária dos povos do mar. A dimensão coletiva resiste e aponta horizontes amplos e novas perspectivas para os grupos étnicos-culturais. A cenopoesia, enquanto conjugação de múltiplas linguagens, já mostrou que tem potência para recriar o mundo dos povos do mar em suas contradições presentes e incertezas futuras. Pintemos, então, nossos corpos de areias coloridas e ritualizemos a vida ao fluxo das marés.

■ Referências

BEZERRA, Cleilton da Paz; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Imaginemos Redonda: reflexões sobre sustentabilidade, buscando o ponto de vista da população. *In*: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org). **Educação Ambiental e Sustentabilidade IV.** Fortaleza: UFC, 2013. p. 228-245.

BEZERRA, Cleilton da Paz. **Memorial da Redonda**: reinvenção e luta na produção da saúde dos povos do mar. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O voo da arara-azul**: escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas: Armazém do Ipê, 2007.

BRASIL. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.5, n.1, p.163-177, 2000. ISSN 1413-8123.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana**. Povos e mares**: leituras em sócio-antropologia marítima. São Paulo: Nupaub, 1995.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana. **Ilhas e mares** – simbolismo e imaginário**.** São Paulo: Hucitec, 1998.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana**.** A sócio-antropologia das comunidades de pescadores marítimos no Brasil. **Etnográfica**, v. 3, n. 2, 1999, p. 361-375.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEISTDOERFER, A. **Anthropologie maritime**: appropriation technique, sociale et symbolique des ressources maritimes. Paris: CNRS, 1989.

GOMES, Henrique César Martins. **Para onde sopram os ventos?** Escola, Vida e Cultura dos Povos do Mar. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

HEIDMANN, Ivonete T. S. Buss *et al*. Promoção à saúde: trajetória histórica de suas concepções. **Texto e contexto enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 352-358, 2006. ISSN 0104-0707.

LIMA, Maria do Céu de. **Comunidades pesqueiras marítimas no Ceará**: território, costumes e conflitos. Tese (Doutorado em Geografia Humana)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIMA, Ray. **Pelas ordens do rei que pede socorro**: um roteiro – manifesto da Cenopoesia. Fortaleza: Expressão, 2012.

RABELLO, Lucíola Santos. **Promoção da saúde**: a construção social de um conceito em perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

SEPPILLI, Tullio. Saúde e antropologia: contribuições à interpretação da condição humana em ciências da saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 15, n. 38, p. 903-914, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414- 32832011000300022&lng=pt. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011000300022. Acesso em: 10 jun. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. As técnicas corporais e a cena. *In*: GREINER, Christiner; BIÃO, Armindo (org.). **Etnocenologia**: textos selecionados**.** São Paulo: Annablume, 1999. p.163- 168.

TUPINAMBÁ, Soraia Vanini. **Do tempo da captura à captura do tempo livre** – terra e mar: caminhos da sustentabilidade. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

WEISZ, Gabriel. Textura xamântica do corpo. *In*: GREINER, Christiner; BIÃO, Armindo. (org.). **Etnocenologia**: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1998. p.163-168.

O universo não dorme seus movimentos
de metamorfoses infindas;
e respira ao descansar
sob a harmonia de sua agitação transvitalícia.

(Ray Lima)

PARTE II

✦

A CORAGEM DE TRANSFORMAR EM EDUCAÇÃO E SAÚDE: CONTEXTOS E EXPERIÊNCIAS

AVISÃO[20]

Criança amada é linda
Criança amada é livre
Criança amada é dez
Como no mundo precisa ter vez
Eu sou criança, quero curtir minha infância
Cuide da minha, não deixe morrer a sua.
Criança mal amada, criança abandonada
É presa, devorada pela fome da rua
Eu sou criança, cidadã
Cidadão se faz no útero
Cidadão se faz em casa
Cidadão cresce na escola
Cidadão não tem idade, tem esperança na cachola
Cidadão tem vida de verdade
Cidadão não pede esmola
Criança tem corpo, se bate fica roxa
Criança tem alma, se beija, se acaricia,
Ela se arrepia, se acalma, fica rosa, vira flor
Então vive um amor que vai além
Da mãe e muito além do pai
Esse amor que vai, esse amor que vem
Não se acanhe, ame você também

20 LIMA, Ray. In: **Tudo é Poesia** I. 2ª Edição. Ed. Queima Bucha. Mossoró-RN, 2005.

CAPÍTULO 7

Imigração e infância: a escola que acolhe

Jeruza Santos Nobre, Cláudia Rodrigues de Freitas, Carlos Henrique Ramos Soares

✦ Introdução

Início de ano escolar, somado a todas as expectativas, têm-se mais uma: recebemos a notícia que um aluno vindo do Haiti foi sorteado para a escola! Um momento de muita inquietação para todos, curiosidade! Passam-se os dias e a família não comparece para realizar a matrícula. A escola vai em busca da família para entender o que havia ocorrido. No endereço indicado no primeiro cadastro, constata-se que a família já não vivia ali, e, com o auxílio de um vizinho chega-se, finalmente, até a residência da família da criança sorteada na instituição. A surpresa, agora, foi da família, que não sabia que o seu filho *Timoun*[21], foi sorteado para a vaga na escola. E todos juntos no mesmo carro vamos até a escola para realizarem a matrícula do novo aluno.

Passam-se os dias e a professora percebe que a mãe se sente excluída, posta de lado, por não entender os bilhetes da agenda, os recados, avisos e avaliações que o menino recebe. Toma uma atitude! Ela busca uma tradução do parecer individual de *Timoun* para o idioma nativo da mãe, que ao receber o parecer se emociona, finalmente ela começa a se sentir acolhida na escola (informação verbal).

O professor-diretor da escola infantil, aqui denominada de "Escola que acolhe", relata com encantamento a chegada de uma criança haitiana e sua família. O aluno em situação de imigrante, *Timoun*, contou com a inquietude e a disposição

21 Timoun é nome fictício e significa criança ou filho em creole. Creole, ou criolo em tradução livre, é a designação dada a vários dialetos nativos de diversos países, dentre eles o Haiti.

da professora Luna[22], que desde logo procurou estabelecer diálogo com a mãe e o pai dele, pois as dificuldades com o nosso idioma ainda eram barreiras na compreensão do dia a dia de *Timoun*.

Timoun, criança de três anos, tem duas irmãs em idades entre sete e nove anos, que vieram com a mãe ao encontro do pai, o qual já estava no Brasil há mais de um ano. Assim como a maioria dos sujeitos em situação de imigrante, a família de *Timoun* busca o Brasil na esperança de conseguir condições justas e dignas de emprego, educação, moradia, saúde e renda. *Timoun* e suas irmãs estão em etapas diferentes e muito importantes do seu desenvolvimento. Além do distanciamento de referências como sua casa, seus parentes, sua escola de origem, seus amigos, eles precisam se adaptar a novos amigos, nova escola, nova língua, novo país. Este artigo se debruça sobre os conceitos de criança e imigração. Sendo o objetivo fazer um estudo de caso da criança em situação de imigrante em uma escola pública infantil na cidade de Porto Alegre.

✦ Metodologia

Este artigo tem caráter qualitativo e abarca as pesquisas de uma das autoras, fazendo parte de uma pesquisa maior sobre imigração, escola e família. Para este artigo, trataremos de um estudo de caso sobre o qual podemos afirmar o seguinte: "trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma apropriada" (SPRICIGO, 2014, p. 1), de uma criança em situação de imigrante, sua família e as interlocuções organizadas pela escola para sua inclusão e aprendizagem no espaço escolar. O caso de *Timoun* e a Escola que acolhe sustentam um fazer inclusivo, o qual permite visibilizar a potência da inclusão. Com as experiências de *Timoun* e da Escola que acolhe, a possibilidade de tessituras potentes se faz necessária e se renova a cada caso.

Como referencial teórico, destacamos as concepções de invenção em Kastrup (2001; 2004) e os conceitos de imigração a partir de Pereira (2014; 2019), Taniguti (2018) e Bulla (2017; 2019). Ao realizarmos a análise, utilizamos as lentes do educador brasileiro Paulo Freire (1967) ao defender a educação como prática da liberdade. Adiantamos a opção em utilizar a expressão "criança em situação de imigrante", pois compreendemos que a imigração é a situação atual vivida por muitas crianças, inclusive *Timoun*, mas não o reduz a tal identidade. *Timoun* é muitas outras coisas, dentre elas: aluno, colega, filho, criança, amigo, e não "apenas imigrante". As pessoas estão em situação de imigrante, pois elas não são simplesmente "o povo" imigrante,

22 Assim como todos os nomes próprios, o da professora também foi alterado para Luna a fim de preservar sua identidade.

como se suas características particulares se dissolvessem dentro do termo "povo". Para Agamben (2004, p. 183),

> Toda interpretação do significado do termo "povo" deve partir do fato singular de que, nas línguas europeias modernas, ele sempre indica também os pobres, os deserdados, os excluídos. Um mesmo termo denomina, assim, tanto o sujeito político constitutivo quanto a classe que, de fato, senão de direito, é excluída da política.

A professora Luna foi convidada a colaborar ativamente na pesquisa, sendo realizada uma entrevista semiestruturada, que é um conjunto de perguntas pré-estruturadas, a partir das quais o entrevistado pode discorrer livremente em suas respostas. (BONI; QUARESMA, 2005). As questões previamente elaboradas foram: Qual a situação de imigração da família de Timoun? Como foi sua recepção na escola com as educadoras e colegas de turma? Qual sua idade? Quais familiares vivem no Brasil junto de sua família? Já havia recebido alunos em situação de imigração? Como foram os primeiros momentos de Timoun falando o idioma local? Quais as primeiras palavras? Como se deu a tradução do parecer individual? Qual a relação que a família estabeleceu com a escola? Existiram dificuldades, além da comunicação? Quais? Após a entrevista, a professora apresentou recortes dos pareceres individuais, traduzidos para o creole e em idioma local para que fosse observado o processo realizado.

✦ Imigração

> o Brasil é um país de imigrantes. Durante os cinco séculos de história brasileira, milhares aqui aportaram carregando consigo na bagagem suas línguas, costumes, culturas, e contribuindo para a construção de uma identidade nacional multifacetada, multilíngue, multicultural (BULLA et al., 2017, p. 4).

O início das pesquisas no âmbito social brasileiro sobre imigração se deu nos anos 1950. Movidas por pensamentos da época, utilizavam propostas de investigação que defendiam a "assimilação", a "aculturação" e a "marginalidade". A questão da "aculturação" foi muito presente, e inclusive, chamou a atenção de pesquisadores estadunidenses, substituindo o termo posteriormente por "integração". "A diferença latente entre os dois tipos de abordagens é que a perspectiva integracionista teria possibilitado, no plano discursivo, uma associação mais direta entre as noções de integração e de mobilidade ascensional" (TANIGUTI, 2018, p. 151).

A partir da virada do século XX, diversos fatos mundiais mudaram nosso olhar para a imigração (por exemplo: grandes vitórias de políticos com discursos

nacionalistas que aumentaram o número de conflitos por questões econômicas, étnicas, de exploração de matérias-primas, dentre outros), ocasionando um número muito expressivo de movimentos migratórios que ganhou foco na mídia, na pesquisa e, por fim, nas organizações estatais a partir dos seus poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, os quais buscam um maior controle sobre esses movimentos. Ainda assim se tem muito a caminhar, com questões como: Quem é o referido imigrante? De onde vem? Em que situação se dá tal imigração? As nossas instituições de ensino estão preparadas?

Para o semiologista e escritor Umberto Eco, a distinção entre imigrante e migrante pode ser definida como:

> tem imigração [...] onde os fenômenos migratórios podem ser controlados politicamente, limitadamente, incentivados, planejados ou aceitos... migração seja violenta ou pacífica, é como um fenômeno natural: ocorre e ninguém pode controlá-lo. Existe "migração" quando uma população inteira, pouco a pouco, passa de um território para outro (ECO, 2019, p. 20 – Tradução nossa).

Quando falamos em imigração, existem fatores a serem considerados, como os políticos que podem definir a situação de chegada de determinada pessoa ou grupo a determinado local, existindo, dessa forma, as imigrações voluntárias e as involuntárias.

✦ Imigração (in)voluntária

A imigração voluntária ocorre por necessidades individuais e desejo de mudar para outro país ou local[23]. A imigração involuntária (muitas vezes de forma forçada), como o próprio nome nos indica, acontece contra a vontade dos indivíduos e pode ocorrer em função da apatridia, de guerras internas que apresentam temor à vida dos cidadãos, transformando-os em sujeitos em situação de refúgio em outros países. Também pode se dar por desastres naturais, como o caso de muitos haitianos que, não reconhecidos como refugiados, receberam visto humanitário para permanecer no país (o não recebimento do *status* de refugiado aos haitianos se deve ao fato de existir uma tradição de imigração anterior aos desastres, bem como órgãos de defesa compreenderem que não devemos generalizar termos, o que poderia significar riscos à vida de pessoas que estão de fato sendo perseguidas e precisam de refúgio) (PEREIRA, 2019).

23 Apesar de não abordarmos aqui, existem movimentos internos denominados de migrações (que seriam migrações internas).

✦ Apatridia

> a situação de ausência de nacionalidade é estabelecida pela clássica definição de apátrida ou apatridia, também chamada de "Heimatlos". Os apátridas, portanto, são pessoas consideradas sem pátria, ou seja, a situação daqueles que não detêm vínculo jurídico-político com nenhum país (PEREIRA, 2019, p. 29).

Segundo a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988)[24], os critérios para atribuição de nacionalidade seriam o *jus soli*[25] e o *jus sanguini*[26], porém, com a emenda constitucional promovida pelo então presidente do Brasil Itamar Franco, em 1994[27], o Brasil passou a observar unicamente o *jus soli.* No período de 1994 a 2007, crianças nascidas em solo estrangeiro, filhas de pais brasileiros que estavam em países que não levavam *jus soli* como requisito para nacionalidade (Japão e França são alguns exemplos) ficaram sem nacionalidade alguma. Esses casos são conhecidos como "os brasileirinhos apátridas" (SANT'ANNA; ROSSO, 2011).

✦ A situação de refúgio

> [...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, p. 2).

Os sujeitos em situação de refúgio são pessoas que, independentemente de sua vontade, foram obrigados a deixar seu país, por motivos de ordem econômica, ambiental, originários de guerras civis ou demais conflitos e perseguições internas, deixando seus lares (e muitas vezes tudo que tinham, até mesmo suas famílias) e solicitar proteção externa para se manterem vivas (PEREIRA, 2019).

> Já no caso dos refugiados, a discussão não está diretamente atrelada a questão da cidadania como decorrência da nacionalidade, mas sim

24 BRASIL. Constituição Federal: emenda constitucional 54, 2007.

25 Único critério para atribuição de nacionalidade em determinado território é o solo, ter nascido ali.

26 Critério para atribuição de nacionalidade é a filiação sanguínea com pessoas reconhecidas como nacionais de determinado país.

27 BRASIL. Constituição Federal: emenda constitucional de revisão n°3, 1994.

> na impossibilidade de um ser humano manter uma vida em segurança no seu país de nascimento, em virtude de bem fundado temor de perseguição por questões políticas, raciais, religiosas, sociais e étnicas, dentre outras que envolvam grave afrontas aos direitos humanos (PEREIRA, 2014, p. 12).

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) (2019), existem 70,8 milhões de pessoas que foram forçadas a se deslocar no mundo: 41,3 milhões deslocadas internamente (muitas vezes por emergência de um conflito interno em determinada região); 25,9 milhões reconhecidas como em situação de refugiados (sobre mandato do ACNUR e da A Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Próximo Oriente (UNRWA); e 3,5 milhões solicitantes de refúgio.

✦ A criança

Faz-se necessário destacar a diferença entre infância e criança, apesar de comumente os termos serem usados como sinônimos, por exemplo: na Grécia antiga e inclusive na Idade Média, não se tinha compreensão da infância, somente a criança existia. Dessa forma, compreendemos que a infância é uma etapa da vida, enquanto criança significa um ser social, histórico e cultural (LUSTIG *et al*., 2013). Na visão platônica, a criança é vista como projeto político em busca de uma *pólis* ideal, um ser inferior que não era nada antes de ser considerado adulto.

> As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso, dever-se á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...] (KOHAN, 2003, p. 24).

Na Idade Média, não se dispensava um tratamento específico às crianças, não havia concepções de desenvolvimento infantil, escolarização ou aprendizagem. (POSTMAN, 2011). Sendo sua idade fim aos sete anos, nesse período o alto índice de mortalidade infantil era considerado comum. A criança era, portanto, invisível (LUSTIG *et al.,* 2013).

Posterior a isso, conforme Ariès (1981), o olhar sobre a criança sofreu alterações, e durante os séculos XVI e XVII, a criança passa a ser paparicada, mimada, tornando-se um objeto de diversão e de adoração da família. No século XVII, inspirado pela Igreja preocupada com a disciplina e com os sentimentos despertos pelas crianças, surge o sentimento de "moralização da criança".

Na contemporaneidade, o olhar sobre a criança passou por diversas mudanças ao se compreender a existência de uma infância, a qual abriga a criança, não sendo

esse conceito estático. A criança, nas suas infâncias, passa a ser um ator social com características e peculiaridades únicas, com concepções humanizadas e garantias sobre seus direitos e suas necessidades. "A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico" (BRASIL, 1998. p. 21).

Segundo o Parecer 020/2009, a concepção de criança:

> [...] é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Para a resolução nº 5, de 2009, que fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI), a criança é considerada:

> Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010. p. 14).

A criança é, portanto, um ser íntegro e total, que vivencia as relações sociais e individuais, ao mesmo tempo em que aprende a conviver em sociedade. Brinca, aprende, sorri, cria histórias e possui o direito de ser criança defendido em normativas, leis e resoluções (como as destacadas acima). A criança sujeito social e histórico possui direito à infância, que é uma etapa crucial em seu desenvolvimento. Dessa forma, apresentamos os múltiplos conceitos de infância regidos em pareceres educacionais do Brasil para destacar a criança com um ator social ativo.

✦ A criança em situação de imigrante

> a infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar (COUTO, 2011, p. 103-104).

A criança imigrante, portanto, carrega consigo essas histórias de classificações, proteções, perda de direitos e luta antes mesmo de entender os significados que a palavra imigração carrega. É criança, mas também é imigrante, tem direito à infância, e a escola faz parte disso, tendo de, em sua função, ser uma escola acolhedora que permita às crianças uma infância, independentemente das vulnerabilidades que os indivíduos carregam. A educação da escola também deve ser uma educação social.

> [...] é importante entender crianças refugiadas [ou em situação de imigração] como atores sociais que passaram pelo processo de migração forçada e possuem visões e experiências próprias sobre suas necessidades e questões. Dessa forma, para proteger uma criança refugiada [ou em situação de imigração] da maneira integral faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver (MARTUSCELLI, 2014, p. 284).

As vulnerabilidades começam no campo da socialização, da comunicação, da linguagem e, até mesmo, da integração, pois, ao estar em um novo país, com um novo idioma, a criança tem que aprender novas formas de se socializar e de se comunicar com os colegas, os professores e os demais agentes que fazem parte de sua "nova" vida. *"As famílias acabam se distanciando da vida escolar"*, afirma a professora Luna, ao narrar o ano letivo de *Timoun* e de sua família. E complementa: "*Não conseguem se manter integradas às reuniões escolares, não conseguindo participar efetivamente da vida escolar da criança, cabendo destaque ao olhar afetivo e acolhedor dos educadores*" (PROFESSORA LUNA, informação verbal).

A educadora busca meios de se comunicar, de se integrar e que façam com que essa família se torne parte da comunidade escolar. Isso pode ser visto por meio da tradução do parecer descritivo, de um cumprimento no idioma nativo, ao respeitar um sotaque, ou melhor, atitudes que carregam uma intencionalidade: a de acolher. A palavra acolher aqui deixa de ser vista no sentido de receber e passa a ser vista no sentido de tornar-se parte.

Tornar-se parte de algo, sentir-se alguém é isso que os pequenos em situação de imigrantes querem ao estar na escola, sentirem-se parte dela, sentirem que são pessoas em segurança, que podem brincar, sorrir e se desenvolver. As famílias também querem isso: sentir que seus filhos estão bem, que são acolhidos e não apenas recebidos.

✦ A escola que acolhe

Nossa compreensão é de que o centro da educação deve ser sua intencionalidade, independentemente de ocorrer ou não no espaço escola. Por exemplo, temos que encontrar a intencionalidade em grupos de educação para imigrantes, assim como devemos questionar: qual a intenção de um professor de educação infantil? De séries iniciais? De Ensino Médio ou até mesmo de Ensino Superior?

A intencionalidade aqui apresentada, no recorte de cena inicial, foi que essa mãe, assim como as demais, pudesse fazer parte do processo de ensino e aprendizagem do seu filho. Dessa forma, podendo ler e entender o que ele fazia e como se desenvolvia na turma de educação infantil e o que estava descrito no seu parecer escolar.

> [...] evidenciamos nossa compreensão de que a educação não se reduz apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a formação da força de trabalho, mas é o resultado da ação humana e dos artefatos culturais que fazem parte da nossa herança civilizatória ocidental, hegemônica. Entendemos que a educação enseja as condições de reprodução da vida e de suas formas sociais, que devem estar orientadas pelo respeito às diferenças e pelos princípios da solidariedade e, por que não, da felicidade compartilhada (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 639).

A professora Luna, ao perceber que a família não está conseguindo participar ativamente da vida de seu aluno, por razões que fogem à vontade (como o reconhecimento da língua e do idioma), decide ir atrás de uma tradução do parecer individual para que a família compreenda e tenha acesso ao desenvolvimento de *Timoun*. A sua intencionalidade aqui é clara: incluir a família no processo de ensino e aprendizagem de seu filho.

O que vemos na Escola que acolhe é, portanto, uma escola do afeto. Um espaço que permite a construção de narrativas individuais e coletivas e a construção da história de cada um. Destacamos outra ação: a Festa das Culturas, que envolveu toda a turma de alunos, momento em que a professora aproveitou para apresentar à comunidade escolar vários elementos que constituem a cultura haitiana, e para isso, contou com a ajuda de toda a turma e da família do menino haitiano em situação de imigrante.

> A cultura a que temos acesso através da família e da comunidade em que nos inserimos é, pela própria natureza do homem, plural nos conteúdos, diversificada nas formas e orientada para finalidades e valores similares, contrários e até contraditórios, que tanto nos aproximam como nos distanciam (SOUZA, 2008, p. 107).

Com a ajuda da família, ela trouxe um prato típico do Haiti, imagens que conseguiu com o amigo que trabalha próximo à sua casa e, ainda, uma música sobre um elefante no idioma do país. Sua surpresa se mostrou ao ver o pequeno dizendo que a música estava errada, pois eles cantavam uma música de elefante em português, e para ele a música do elefante era aquela e não a que estava tocando.

> Olhar e reviver os espaços da escola como um lugar da nossa memória afetiva significa reconhecer e reviver os cantos da escola como um caminho profícuo para o resgate dos significados neles imbricados e refletidos com todos aqueles que viveram e vivem nesses espaços (BERNARDES, 2010, p. 74).

A Escola que acolhe é também uma escola da invenção, pois concebemos a aprendizagem como aprendizagem da invenção. "A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização" (KASTRUP, 2001, p. 17).

> [...] a aprendizagem de tocar um instrumento revela uma dimensão que ultrapassa aquela de solução de problemas e de adaptação a um mundo pré-existente, indicando a invenção recíproca e indissociável de si e do mundo, como no caso, do músico e da música. Aprender resta sendo antes uma questão de invenção do que de adaptação (KASTRUP, 2004, p. 12).

A aprendizagem inventiva pode ser a aprendizagem da gastronomia, que sensibiliza ao produzir novos pratos; da marcenaria, do futebol. A invenção pode estar em qualquer aprendizagem.

> [...] quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum (KASTRUP, 2001, p. 19).

Uma escola inventiva é uma escola acolhedora por natureza. Em uma escola inventiva, a criança em situação de imigrante é uma oportunidade para novas interlocuções. O que muda é o olhar e a intencionalidade que vão ser dirigidos aos alunos e à escola. Dessa forma, uma escola inventiva é naturalmente uma Escola que acolhe.

✦ Análise

Durante a entrevista conduzida pelos pesquisadores, a professora Luna narrou diversos momentos, dentre eles: o momento da matrícula; a tradução do parecer

individual; a festa das famílias e a festa das culturas. O que se constata é que, em todos os momentos, existe uma intensa troca de papéis. Ao mesmo tempo em que a professora, em sua função de educadora, ensina, está disposta também a aprender, como vemos nos questionamentos de Luna: *"Como se comunicar com esta criança? Sua família fala português? Como preparar outras crianças para recebê-la?"* O que observamos, por parte da professora, é um olhar indagador e curioso.

> A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a consciência de quem está diante de algo que o desafia (FREIRE, 1967, p. 48).

Luna nos conta que no momento da entrevista com o pai, pois ele fala um pouco de português, procurou saber mais sobre o menino e sua família. Percebeu então que a barreira da língua deveria ser derrubada. Destaca que, antes de conversar com o pai, buscou aprender palavras em creole (cumprimentos, saudações). Porém, observou em suas pesquisas que havia pouco referencial sobre o Haiti, e o que havia, possuía um olhar preconceituoso, relacionando o país apenas a desastres naturais, miséria e vodu. Quem poderia ajudá-la?

A professora Luna relatou o seguinte, em entrevista realizada no dia 19 de fevereiro de 2020:

> *Logo me lembrei de um rapaz haitiano que trabalha no mercadinho próximo a minha casa: 43 anos, cinco anos de Brasil, terceiro grau incompleto em seu país e falante de cinco idiomas, inclusive o português. Foi com ele que me socorri nesta primeira busca sobre o idioma creole, e também foi a ele que recorri quando da entrega do primeiro Relatório de Acompanhamento Individual, afinal este é o documento que apresentamos às famílias para que acompanhem o desenvolvimento de seus filhos na escola; e como fazê-lo somente em português? Com as dificuldades de leitura, pelos pais, como saber se o descrito ali seria realmente acompanhado pela família? Como permitir neste momento dúvidas de interpretação de uma língua sobre a qual eles não têm domínio? A escolha então foi traduzi-la para o creole e garantir que estes pais tivessem os mesmos direitos que os outros: saber sobre a vida escolar de seu filho.*

"É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo" (FREIRE, 1967, p. 47).

É gratificante poder descrever todas as construções e conquistas de uma forma que a família possa compreender cada conquista de seu pequeno, e isso só foi possível com a tradução para o creole do relatório de desenvolvimento individual (LUNA).

Na Educação Infantil, o cuidar é indissociável do educar, e é nas vivências e nos conhecimentos trazidos, além dos muros da escola, família e comunidade, que devemos pautar nossas propostas pedagógicas, visando a ampliar esses conhecimentos e trazer novas experiências. Mas para isso teremos que ter claro que:

> O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento, sensível para perceber aquilo de que o "outro" precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega (KRAMMER, 2005, p. 82).

Baseados nisso e tendo claro os conceitos de criança (ser social) e infância (etapa do desenvolvimento) já abordados, destacamos a importância em respeitar tanto os desejos quanto às necessidades da criança. Por isso, destacamos três cenas em que a criança e sua família se tornaram protagonistas da escola e deixaram de ser uma parte para fazer parte dela.

✦ Primeira cena:

Festa da família, todos chegam: pais, filhos, familiares. Todos usam vestes comuns: calças, camisetas. Alguns instantes se passam, chega a família de *Timoun* com roupas formais. Sua mãe veste um lindo vestido colorido, maquiagem e cabelos soltos, seu pai veste calça social e camisa e suas irmãs com lindos vestidos e sapatilhas coloridas. *Timoun* veste uma camisa vermelha e uma linda calça social marrom. Estavam vestidos, de fato, para uma festa!

A professora destaca que esses comportamentos são elementos da cultura deles. O menino nunca pega nada sem autorização. Mesmo estando todos os brinquedos dispostos, ele espera a autorização para efetivamente poder brincar.

✦ Segunda cena:

Chega a festa das culturas na escola. Todas as turmas preparam comidas, músicas, apresentações sobre países e culturas típicas. A turma de *Timoun* vai apresentar o Haiti. Sua mãe é convidada e traz um prato típico do Haiti (banana da terra frita), também grava uma canção no seu idioma nativo, a qual é reproduzida todos

os dias para as crianças até que aprendam a letra e cantem para os demais. Ensina uma receita típica de sopa de abóbora, que Luna realiza junto das crianças e serve para todos da escola. Bem-vindos, conheçam o Haiti de *Timoun*!

Um dos primeiros direitos de aprendizagem e desenvolvimento destacados na BNCC diz respeito à convivência, e expressa-se assim: "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas" (BRASIL, 2017, p. 36). Um dos momentos em que se pode destacar a construção do conhecimento sobre si e o outro e o respeito às diferentes culturas se verificou durante a realização da Festa das Culturas na escola. E, para isso, contamos com a curiosidade das crianças em relação ao pequeno, sua língua, sua vida no país distante em que nascera. Esse foi o motivo pela escolha em pesquisar a cultura haitiana. A professora Luna relata: "*Aprendemos sobre suas músicas, suas comidas e as formas de arte difundidas naquele país. A ajuda e o envolvimento da família e do nosso tradutor neste projeto foram fundamentais".*

✦ **Terceira cena:**

A professora Luna relata:

> *Timoun está parado olhando para um armário, sua colega Marina[28] o observa, Timoun continua parado e as educadoras observam o olhar atento de Marina que se dirige a Timoun e indaga o que ele faz ali parado. O mesmo aponta para um brinquedo que quer pegar, então Marina reproduz o nome do brinquedo e pede para Timoun falar a palavra, o menino fala! Marina então o entrega o brinquedo.*

Nesse momento, destacamos uma das funções básicas da linguagem trabalhadas por Vygotsky (2001): o intercâmbio social, como nos indica Oliveira (1993, p. 42):

> [...] é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem.

Podemos constatar que as brincadeiras e músicas propostas em sala auxiliaram muito na construção das primeiras palavras em português repetidas e entendidas

28 Nome fictício atribuído a uma criança de três anos, colega de sala de *Timoun*.

pelo pequeno. Foi possível observar que, timidamente repetia, em tom baixo, as palavras ditas pelos colegas e, quando a mãe e irmãs vinham buscá-lo, ele soltava a voz, em sua língua, naquilo que a professora entendia como um relato dos acontecimentos vivenciados na escola.

Quando desejava algum brinquedo ou objeto longe de seu alcance, costumava pegar a mão das educadoras e direcioná-las ao seu objeto de desejo, assim, mesmo sem falar português, sempre se fez entender. A dificuldade com a língua fez as educadoras demonstrarem o que queriam que fosse realizado, em alguns momentos ele entendia muitas coisas, ou copiava dos colegas, quando ainda não compreendia. O processo de repetir sempre o que faziam, a cada mudança na jornada, fez com que, aos poucos, o menino fosse entendendo o que fazer, mas, principalmente, a expressar em português o que queria.

O envolvimento da turma com esse tema trouxe aprendizagens para todos. Aprendizagens sobre a ilha, a cor de sua bandeira, a música, a história e a arte, além de os alunos provarem sua culinária, e o mais importante: aprenderem a respeitar o outro. Para dar visibilidade ao cuidadoso processo desencadeado pela professora, analisamos o parecer organizado e traduzido por ela. Segue abaixo um trecho:

Recorte 1:

Sempre alegre e carinhoso distribui, entre colegas e educadoras, abraços e beijos sussurrando palavras em sua língua natal. Em uma ocasião, quando "Ana"[29] chorava na roda, sentou-se ao seu lado e lhe fez carinho como se a consolasse. No início do ano "Timoun" buscou interagir com os colegas, muitas vezes falando em sua língua, mesmo não sendo compreendido e em alguns momentos quando queria um determinado brinquedo se expressou verbalmente e quando não o entenderam tentou tirar o brinquedo do colega. Quando as educadoras precisam que ele as entenda o fazem por meio de demonstração. Hoje podemos perceber que ele já percebe muito do que se fala e em outras vezes acaba por copiar as atitudes dos colegas.[30]

29 Nome fictício dado a uma criança da escola de educação infantil.

30 Tradução para o creole: *Toujou kè kontan ak afeksyon mwen distribye nan mitan kòlèg li yo ak edikatè yo, akolad ak bo mo biskad nan lang natif natal yo. Nan yon okazyon, lè "nononono" te kriye nan volan an, li chita bò kote l epi trete l tankou si li te rekonfòte li. Nan ane "nono" t'ap chache kominike avèk kòlèg li yo, souvan pale nan lang li, menm si li pa te konprann ak nan fwa lè li te vle yon jwèt sèten, li eksprime tèt li vèbalman ak lè yo pa t 'konprann l'li te eseye pran jwèt la nan kolèg li. Lè edikatè yo bezwen konprann yo dwe konprann. Jodi a nou ka wè ke li deja pèsevwa anpil nan sa ki te di ak nan lòt fwa kopi atitid yo nan kòlèg li.*

Observamos, no presente recorte, o olhar atento e acolhedor da professora, que destaca aspectos positivos do menino em seu desenvolvimento em cenas como a busca de interação com os colegas e a busca da acolhida em relação ao colega quando chora, tirando o foco apenas do desconhecimento do idioma local e garantindo seu lugar de protagonismo como criança que habita a sala de aula como seus colegas.

> De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do "eu me maravilho" e não apenas do "eu fabrico" (FREIRE, 1967, p. 100).

A Escola que acolhe é inventiva e não se contenta em solucionar problemas, cria-os como potência da invenção. A Escola que acolhe é também um ato de coragem e invenção.

✦ Considerações finais

Compreendemos que a pesquisa aqui realizada virá a contribuir para um olhar mais humanizado para a criança imigrante e para os processos que envolvem essa Escola que acolhe. Destacamos o processo histórico e cultural que passou a olhar a criança como um ator social e não mais como um adulto em miniatura, como um fator de forte contribuição para o que defendemos aqui: uma escola acolhedora.

Luna nos permite compreender alguns dos processos desencadeados para entrada, permanência e aprendizagem de *Timoun*. A escola acolhedora propôs, de forma coletiva, a festa das culturas; a festa das famílias; a tradução do parecer individual; o diálogo aberto entre família e professora. Entendemos que "

> Olhar e reviver os espaços da escola como um lugar da nossa memória afetiva significa reconhecer e reviver os cantos da escola como um caminho profícuo para o resgate dos significados neles imbricados e refletidos com todos aqueles que viveram e vivem nesses espaços (BERNARDES, 2010, p. 74).

A Escola que acolhe é um espaço que respeita cada um e a todos em suas singularidades e, ao mesmo tempo, proporciona a construção de histórias e de memórias coletivas. Memórias que transitam dentro e fora da escola.

Destacamos elementos importantes para essa escola: a invenção, a qual adotamos sob a perspectiva teórica vista em Kastrup, difere-se da mera solução e vê na invenção de problemas uma oportunidade; o afeto que nos torna partícipes da invenção da escola; o olhar atento da educadora que inquieta, indaga, busca

informação e acolhe cada criança, garantindo o direito a ser parte daquele espaço; a educação como uma prática de coragem, ou melhor, mesmo com o desconhecimento, não existe medo do novo, pois, como já dito, a educação do "eu me maravilho" e não apenas do "eu fabrico" (FREIRE, 1967, p. 100).

Além disso, acreditamos que unir as temáticas, apresentando-as dentro do espaço da escola, despertará interesse e curiosidade para novas pesquisas e novos olhares para os processos de escolarização do imigrante e da criança. Tirando-o do lugar de apenas "imigrante", destacamos que ele está nessa situação, mas isso não o impede de viver suas potencialidades e de ser uma criança inventiva, que ri, brinca, sonha e produz vida. Concluímos com algo que nos demos conta a partir dos relatos de Luna: a palavra acolher deixa de ser vista no sentido de receber e passa a ser vista no sentido de tornar-se parte.

■ Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. 1951. Disponível em:http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 13 maio 2021.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. Organização das Nações Unidas (org.). Dados sobre refúgio. 2020. Dados sobre refúgio no Brasil. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/. Acesso em: 13 maio 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BARTLETT, Lesley; RODRIGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1153-1171, Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517- 97022015001001153&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027. Acesso em: 13 mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/%x.

BRASIL. O alto comissariado das Nações Unidas para os refugiados. **Dados sobre Refúgio**. ACNUR. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília-DF, 2009. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112015. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 020/2009.**

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BULLA, Gabriela da S.; SILVA, Rodrigo Lages e; OLIVEIRA, J. D.; SILVA, L. P.; ARAAUJO, M. S. Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. **Revista Lusófona de Educação**. v. 42, p. 162-175, 2019.

BULLA, Gabriela da S.; SILVA, Rodrigo Lages e; LUCENA, J. C.; SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Revista Organon**, v. 32, p. 1-14, 2017.

ECO, Umberto. **Migrazioni e intolleranza**. Milano: La nave di Teseo editore, 2019.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Lisboa: Caminho, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1967.

KASTRUP, Virgínia**.** Aprendizagem, arte e invenção. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000100003.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 7-16, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 mar 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000300002.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100006.

KOHAN, Omar Walter. **Pesquisa em educação**. São Paulo, v. 29, nº 1, p. 11-26, jan/jun. 2003.

KRAMMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LUSTIG, Andréa Lemes; OLIVEIRA, M. I. Criança e infância: uma abordagem histórico social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL -INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 3., 2013, São Carlos**. Perspectivas sobre infância e educação infantil**: diferença, sociologia da infância e relações étnico-raciais. São Carlos: COMPACTA, 2013.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU**: Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1980-85852014000100017.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 629-648, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200016.

OLIVA-AUGUSTO, Maria Helena. Tempo, indivíduo e vida social. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 30-33, out. 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009- 67252002000200025&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos humanos e migrações forçadas**: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos humanos e hospitalidade**: a proteção internacional para apátridas e refugiados. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2014.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SANT'ANNA, L. G.; ROSSO, M. F. P. **Brasileirinhos apátridas**: o caso de brasileiros nascidos no exterior. Revista de direito brasileira, 2011.

SOUSA, Óscar C. de. Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 105-112, 2008. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2020.

SPRICIGO, Cinthia Bittencourt. **Estudo de caso como abordagem de ensino**. 2014. Organizado pela PUCPR. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/estudo-de-caso-como-abordagem-de-ensino.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

TANIGUTI, Gustavo T. **O imigrante segundo as Ciências Sociais brasileiras**, 1940-1960. Sociologias, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 142-196, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222018000300142&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/15174522-02004905.

UNRWA - ASSISTÊNCIA AOS REFUGIADOS DA PALESTINA NO PRÓXIMO ORIENTE. **Agência das nações unidas**. Relatório de emergência. 2019. UNRWA. Disponível em: https://www.unrwa.org/newsroom/emergency-reports. Acesso em: 04 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EXERGAMES

Enxerguei-me em movimento
O corpo vibrátil
Cri-A-tivo
Inquieto
Atento
No ar da virtualidade

Corporeidade virtualizada
Porém verdade que sinto e vejo
Para além do desejo
Faz-me vivo e leve a máquina
De me sentir por dentro
Não em vão

Quando me reinvento
experimento o emocionar
a energia do meu vivo
reconfigurado
em potência que sou em ação

(Ray Lima)

CAPÍTULO 8

Fazendo o cuidado com práticas educativas no contexto da saúde mental: *exergames* e suas potencialidades

Adilson Rocha Ferreira, Deise Juliana Francisco

✦ Press start: introdução

Em um panorama histórico, conforme Amarante (2007), o contexto da saúde mental é marcado por mobilizações que visam à reestruturação do modelo assistencial às pessoas em sofrimento psíquico, retirando-as do enclausuramento dos hospitais psiquiátricos, onde surgiram denúncias de abandonos e maus tratos. Dessa forma, com o intuito de assegurar os direitos das pessoas em sofrimento psíquico, o movimento da reforma psiquiátrica – Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM) – deu início às discussões acerca de um modelo assistencial humanizado, centrado na reinserção social, até que foi aprovada a Lei Federal nº 10.216, de 6 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção dos direitos das pessoas em sofrimento psíquico, bem como a reestruturação do modelo assistencial em saúde mental, a desinstitucionalização e a humanização (BRASIL, 2001).

No sentido de proporcionar um atendimento mais humanizado, com a Portaria SNAS nº 224, de 29 de janeiro de 1992, são criados os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que constituem a principal estratégia nesse novo modelo de assistência à pessoa em sofrimento psíquico, o qual substitui o modelo hospitalocêntrico (BRASIL, 1994). Os CAPS atuam com o objetivo de reinserir o sujeito com transtorno mental à sociedade, promovendo a saúde e o bem estar através de ações articuladas em forma de rede em conjunto com a família.

A fim de instituir ações para apoiar a busca pela autonomia dos usuários dos serviços, com a Portaria GM nº 336, de 19 de fevereiro de 2002, as oficinas

terapêuticas são criadas, constituindo a principal forma de tratamento oferecido no CAPS (BRASIL, 2002). Essas oficinas são atividades desenvolvidas em grupo com a presença e orientação de profissionais que têm vários objetivos, dos quais podemos destacar o desenvolver as habilidades corporais através de oficinas terapêuticas de expressão corporal (BRASIL, 2004).

Desenvolvido pelo Ministério da Saúde, o documento "Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial" (BRASIL, 2004), baseado na Portaria GM nº 336, tem por objetivo esclarecer como funciona esse novo modelo assistencial em saúde mental. No que concerne à equipe multiprofissional, o documento elenca o professor de Educação Física entre os profissionais aptos a trabalhar em CAPS. Ainda em relação ao mesmo documento, levando em conta as sugestões e recomendações para o espaço físico da instituição, pode-se notar que é recomendável um espaço físico destinado à realização de oficinas e atividades de recreação/esportivas. Dessa forma, é notável a consideração dessas ações como benéficas para o tratamento e acompanhamento dos usuários do CAPS. Contudo, há a necessidade de pensarmos práticas corporais que emerjam dessas instituições, considerando suas características peculiares, e não práticas corporais convencionais impostas à instituição (WACHS, 2008).

Na prática do professor de Educação Física, o fenômeno do jogo, da forma como Huizinga (2012) aponta, está intensamente presente em suas diversas dimensões. O jogo constitui-se uma das práticas mais antigas do mundo, sendo utilizado para definir como as civilizações antigas enfrentariam a escassez de alimentos (HERÓDOTO, 2015). Segundo Huizinga (2012), o jogo é elemento constituinte da cultura humana, uma vez que este é anterior à cultura. No contexto da saúde mental, parece relevante considerar que, a partir do jogo, busca-se a possibilidade de transformação da realidade em que o jogador se encontra, fugindo da confusão da vida e da imperfeição do mundo para uma perfeição temporária e limitada, levando-o a uma reflexão sobre a prática do jogo (HUIZINGA, 2012).

De acordo com Gee (2010), as tecnologias dão origem a determinados efeitos – muito diferentes uns dos outros – em função dos contextos específicos em que se inserem. Nesse sentido, as tecnologias podem se constituir ferramentas potenciais no campo da saúde mental, pois quando inseridas em oficinas, além de construir outros modos de fazer o cuidado, criam diferentes experiências de vida para pessoas em sofrimento psíquico devido à capacidade de convergência de mídias e atividades em grupo (FRANCISCO; AXT; MARASCHIN, 2007). Entretanto, nem sempre o produto final de uma oficina é algo material, podendo este ser entendido como o desenvolvimento do trabalho subjetivo de uma atividade em grupo (FRANCISCO, 2011).

Os exergames, classe de jogos digitais que utiliza os movimentos do corpo humano para controlar as ações, teve uma maior popularização a partir da 7ª geração de games, com a aparição dos consoles caseiros Playstation 3 (*Sony Computer*

Entertainment), Nintendo Wii (*Nintendo*) e Kinect para Xbox 360 (*Microsoft*), proporcionando uma melhor experiência de imersão, além de aumentar o nível de atividade física do jogador (OH; YANG, 2010) e contrapor a visão dos malefícios dos videogames (SOTHERN, 2004; PAPASTERGIOU, 2009). Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo cartografar processos de interação de pessoas adultas em sofrimento psíquico com os *exergames* a partir da realização das oficinas terapêuticas em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) da cidade de Maceió.

✦ Options: percurso metodológico

A proposta metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, pois leva em consideração as histórias de vida e os processos de construção envolvidos durante as vivências (MINAYO, 2015).

Como abordagem metodológica, foi utilizada a pesquisa-intervenção, a qual, segundo Paulon (2005), é marcada pelo potencial dos encontros, invenção e reinvenção, tendo como base a experimentação, que "busca criar um campo de problematização, escavando outras dimensões do cotidiano e instaurando tensão entre representação e expressão, com a perspectiva de dar consistência a novos modos de subjetivação" (ROCHA, 2006, p. 171). Com a pesquisa-intervenção, cria-se uma relação entre pesquisador e participantes no decorrer da pesquisa, o que propicia transformações. Desse modo, o pesquisador tem como atividade mediar as ações, o que na Saúde Mental pode possibilitar transformações durante as intervenções, por meio de oficinas terapêuticas, a partir da produção de outras relações (ROCHA; AGUIAR, 2003).

A presente pesquisa foi realizada em um CAPS situado na cidade de Maceió-AL com a participação de pessoas adultas em sofrimento psíquico usuárias desse CAPS, bem como os profissionais da instituição. Muitos participantes das oficinas, que aqui chamamos de jogadores, passaram pelas atividades. Foram 16 participantes ao total. Desses, alguns começaram e depois decidiram não mais participar. Outros começaram a participar no decorrer das oficinas. Entretanto, apenas dois jogadores – Guile e Mário – participaram do início ao fim, mantendo-se assíduos aos encontros. Devido a esse fato, optamos por centrar as atenções nos dados produzidos por esses dois jogadores ao longo do estudo.

Foram realizados 21 encontros, desde a chegada à instituição até o desenvolvimento das oficinas propriamente ditas com os usuários do CAPS, em forma de oficinas semanais com duração média de 1 hora e 30 minutos.

Tendo em vista as pretensões desta pesquisa, enquanto instrumentos para registro dos dados produzidos durante as oficinas, foi utilizada a observação participante, a filmagem e o diário de campo.

Vale salientar que a pesquisa em questão foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – CAAE: 61185416.4.0000.5013 (Parecer nº 1.869.721).

✦ Achievements: resultados e discussão

O material de análise que aqui utilizamos é advindo dos 21 encontros realizados: o primeiro realizado com os profissionais e a direção do CAPS, e os outros 20 realizados com os jogadores. Desses 20 encontros, o primeiro foi para apresentar a proposta do trabalho e o convite para a participação nas oficinas com exergames. Ainda nesse encontro, preparamos um jogo de plataforma chamado Twister, para que eu pudesse ver como eles lidavam com os movimentos corporais, a fim de traçar um planejamento inicial das oficinas condizentes aos jogadores. Nos encontros seguintes, foram realizadas as oficinas com os exergames. Durante os dois últimos encontros, além da oficina com os exergames, reunimo-nos, oficineiro e oficinandos (Mário e Guile) e assistimos a alguns trechos das filmagens das oficinas realizadas.

Durante as oficinas, foram disponibilizados diferentes jogos, todos de classificação livre. Os participantes foram encorajados a utilizar diferentes jogos em cada encontro. Mas nem sempre ocorreu dessa forma. A princípio, os jogadores não conheciam os jogos, mas ao passar pelas oficinas, foram criando afinidade com alguns em específico e passaram a jogá-los com mais frequência. A seguir, mostraremos como os processos de experiências foram desencadeados no encontro entre os jogadores – usuários do CAPS – e os exergames.

✧ Jogadores e o encontro com os *exergames*: processos

Cada jogador tem suas características próprias. Ao chegar no CAPS, deparamo-nos com o desconhecido, tanto no que se refere à instituição quanto às pessoas que lá convivem. Uns mais extrovertidos e comunicativos, outros mais comedidos e observadores. No encontro com os exergames, os modos de operar foram tomando corpo e processos foram se estabelecendo ao longo das oficinas, no convívio com o outro, tanto da parte do oficineiro quanto da parte dos oficinandos. Algo que já estava lá, de forma potencial, foi potencializado no encontro com os exergames. A seguir, comentaremos como foi esse processo de construção de uma realidade a partir das oficinas, focando em cada participante separadamente.

✧ Guile: o "superstar"

Introvertido num primeiro momento, o jogador se conteve e pouco interagia tanto com o oficineiro quanto com os demais jogadores. Ao ser perguntado sobre com qual

personagem gostaria de ser identificado na pesquisa, mesmo que timidamente, não hesitou: *"Eu sou o Guile".* O jogador então decidiu que seria identificado pelo lutador soldado norte-americano da série de videogames Street Fighter. Mas não precisou muito tempo, Guile se mostrou um grande jogador, não só pelas suas habilidades, mas também pela alegria com que participava das oficinas e que contagiava a todos que estavam ao seu redor.

Nas primeiras oficinas, o jogador parecia estar encantado com todo aquele aparato. *"Muita coisa, né?",* ele sempre falava antes de se oferecer para ajudar a montar os aparelhos dos jogos. A mesma coisa acontecia quando ele estava em interação com os exergames. Por muitas vezes, ele parecia estar hipnotizado, com os olhos vidrados na tela do jogo, sem realizar movimento algum, mesmo com os outros jogadores da oficina alertando-o para realizar os movimentos dos jogos.

Seus movimentos eram bem pensados, agia lentamente, com o maior cuidado em cada centímetro de amplitude, como se algo estivesse em seu poder e ele não poderia perder o controle para que nada acontecesse. Ao pegar a bola do boliche, aparentava que ele estava pegando uma bola fora do jogo, tamanho era o cuidado e a precisão dos movimentos que ele desenvolvia.

No decorrer das oficinas, os exergames desencadearam uma característica peculiar do jogador: ele adorava estar em evidência, ter a visibilidade de todos em suas ações nos jogos. Bastava alguém passar pelos corredores, ele logo ia chamar para presenciar seus feitos, principalmente quando se tratava de boliche. E, ainda por cima, exigia torcida. E quando não acertava, logo procurava em que pôr a culpa.

Vibrava com os acertos, mas também se frustrava com as derrotas, não para algum companheiro, e sim, para ele mesmo. Não admitia o fracasso, sempre pedia uma chance a mais para provar tanto a si quanto a todos que sua performance era melhor do que aquela apresentada.

Com o passar das oficinas, suas ações nos jogos foram ficando mais dinâmicas. Já não havia todo aquele deslumbre como nas primeiras vezes, os efeitos desencadeados pela interação com os exergames pareciam evidentes, já não aparentava inerte como na chegada do oficineiro ao CAPS. A sua animação era tanta que, mesmo em recuperação de uma cirurgia, fazia-se presente nas oficinas como espectador, comentando, analisando e direcionando seus companheiros na prática dos jogos. Mas logo se recuperou e voltou, mesmo que em suas palavras "enferrujado".

Para cada jogo, Guile estabelecia um "ritual": tinha toda uma preparação, envolvendo gestos, feições e emoções. Quando jogava boliche, erguia as mangas da camisa e fazia todo gestual do movimento de forma bem delicada, terminando com movimentos rápidos e precisos no lançamento da bola contra os pinos. Mesmo após o lançamento, o jogador continuava na posição, esperando ansiosamente o resultado da jogada. Entendemos que:

> As emoções são tipos de comportamentos relacionais. Enquanto tais, nossas emoções guiam momento a momento nosso agir, ao especificar o domínio relacional em que operamos instante a instante, e dão ao nosso agir seu caráter enquanto ações (MATURANA, 2001, p. 196).

Dessa maneira, podemos considerar que as emoções e os aspectos afetivos guiam as ações, no nosso caso, as ações do jogador no mundo do jogo, estabelecendo condutas relacionais. Portanto, são nossas emoções que guiam o nosso viver no mundo dos exergames, e não a tecnologia em si, tendo em vista que são as relações estabelecidas com os jogos que determinam o nosso agir frente aos desafios impostos pelos jogos.

No primeiro contato com Guile, ele não parecia estar bem. Antes da chegada do oficineiro ao CAPS, ele teve um desentendimento com outro usuário do CAPS que também participou de algumas oficinas, mas desistiu de participar. Entretanto, no decorrer das oficinas em que os dois puderam jogar juntos, as desavenças foram superadas, de modo que um incentivava e compartilhava as experiências e estratégias utilizadas. Outras relações também foram potencializadas com as demais pessoas da instituição, incluindo usuários e profissionais do CAPS.

✧ Mário: o observador estrategista

Esse jogador não participou dos dois primeiros encontros com os participantes da pesquisa. A equipe do CAPS entrou em contato com a família para falar sobre o projeto, pois notou-se que ele poderia ter interesse, devido ao fato de comentar sempre sobre sua relação com os jogos quando criança. Entretanto, a família só conseguiu viabilizar a ida do jogador às quintas- feiras somente na terceira semana do projeto.

Assim, ao chegar ao CAPS, no dia 2 de março de 2017, recebi a informação de que ele já estava na instituição. Fui ao seu encontro em uma sala nos fundos do CAPS e ele se encontrava dormindo. Um pouco mais tarde, os demais jogadores foram chamá-lo para que pudéssemos iniciar a oficina.

Como não estava presente no primeiro encontro, o seu nome ainda não estava definido. Quando perguntado, ele disse que não sabia como queria ser chamado. Sempre com poucas palavras e com os braços cruzados à frente do corpo. Entretanto, quando foi comentado sobre os jogos a serem utilizados na oficina, ele foi enfático ao perguntar: *"Tem Mário? Eu queria jogar, porque lembra a minha infância"*. A partir de então, surgiu espontaneamente o nome do novo jogador: Mário, um encanador italiano baixinho rechonchudo e bigodudo, personagem fictício da franquia e série de jogos eletrônicos Mario da Nintendo.

Em um primeiro momento, pensei que Mário não fosse participar com tanta assiduidade das oficinas. Sempre com um semblante sonolento, com os braços cruzados e distante da atividade. Entretanto, quando em contato com os exergames, mostrou-se bem interessado e atencioso, mesmo com as dificuldades na interação com o Kinect nas primeiras oficinas.

Ao fim da primeira oficina de que Mário participou, uma fala me chamou a atenção. Naquele dia ele não aparentava estar muito à vontade. Mesmo ao fim da oficina, seu semblante ainda era sonolento.

> Chegada a hora do lanche que antecedia a outra oficina da instituição, decidimos parar e conversar um pouco sobre a experiência do dia. Mário ao ser perguntado sobre o que achou da oficina, falou: "Acho que não pode ficar brincando, tem que jogar sério [...] porque se for brincar aí perde tempo (DIÁRIO DE CAMPO DO OFICINEIRO, DIA 2 DE MARÇO DE 2017).

Na referida oficina, havia sete usuários participando. Assim, o tempo de espera para jogar era um pouco alto. E esse tempo aumentava devido ao fato de que quem estava jogando interagia com os demais jogadores, lamentando os erros ou comemorando os acertos. Tudo isso contribuiu para que Mário não jogasse o tanto quanto queria e exigiu mais seriedade dos colegas para que ele jogasse mais vezes.

Ao interagir com os exergames, Mário apresentava movimentos muito lentos, robotizados. Entretanto, sua atenção era total. A cada movimento do seu corpo, seu olhar desbravava minuciosamente o que acontecia na tela do jogo. Mário mantinha a atenção tanto na sua interação como na dos demais participantes. Observava os colegas, de modo que parecia não repetir as falhas cometidas pelos outros jogadores, assumindo uma postura muito diferente de todos que já haviam jogado. Desse modo, Mário explorava as possibilidades do seu corpo com os exergames a cada jogada sua ou dos seus colegas.

Durante as oficinas, Mário estabelecia relações mais fortes, tanto com a máquina e seus colegas de oficina quanto consigo mesmo. Mário já não ficava mais no fundo do CAPS em uma sala dormindo. Ao chegar à instituição, ele já estava esperando, pronto para começar a jogar. Sempre com poucas palavras, Mário foi tecendo outras relações com os outros jogadores, já não se isolava mais e compartilhava a experiência do jogo com os demais. Aos poucos, Mário foi se (re)conhecendo a partir das possibilidades do seu corpo, da sua coordenação de condutas com os jogos e para com as demais pessoas que participavam de alguma forma, jogadores ou observadores, das oficinas.

✦ Press start again: considerações finais

No contexto da reformulação do modelo assistencial em saúde mental e a adoção de outras práticas mais humanizadas, o presente estudo teve como problemática instigar a abertura de um diálogo entre os exergames e o cuidado em saúde mental, no intuito de criar outros dispositivos, baseados nos pressupostos da Reforma Psiquiátrica, que possam potencializar o cuidado para pessoas em sofrimento psíquico em seus processos de reabilitação psicossocial.

Sendo assim, esta pesquisa buscou cartografar os processos de interação estabelecidos por pessoas adultas em sofrimento psíquico com os exergames, a partir da realização das oficinas terapêuticas em um CAPS da cidade de Maceió.

Por meio das oficinas com os exergames, os usuários puderam experimentar o novo, aquilo que ainda era desconhecido, envolvendo movimentos corporais para realizar as tomadas de decisões nos jogos e construindo estratégias diferentes. Desse cenário, emergiram novas emoções e novos fazeres que confluíram para o planejamento das oficinas.

O protagonismo dos usuários também foi potencializado. Ao passo que novos jogadores entravam no jogo, quem já estava assumia o papel "mestres do jogo", de modo a facilitar a interação dos novos jogadores com os exergames, intermediando a interação.

Nesse sentido, as oficinas com os *exergames* convergiram em práticas construtoras de uma rede social de compartilhamento de experiências, de modo que, ao jogar, o jogador aprende e compartilha, ao mesmo tempo, os saberes construídos decorrentes da imersão no círculo mágico do jogo com os demais jogadores.

■ Referências

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: SciELO-Editora FIOCRUZ, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria SNAS nº 224, de 29 de janeiro de 1992: estabelece diretrizes e normas para o atendimento em saúde mental. **Diário Oficial da União**, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde mental no SUS**: os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FRANCISCO, Deise Juliana. Oficina, oficinar, oficinando em saúde mental com tecnologias digitais. *In:* MARASCHIN, C.; FRANCISCO, D. J.; DIEHL, R. **Oficinando em rede**: oficinas, tecnologias e saúde mental. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

FRANCISCO, Deise Juliana.; AXT, Margarete.; MARASCHIN, Cleci. Informática e saúde mental: caminhos de uma oficina. **RENOTE**: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2007.

GEE, James Paul. **Bons videojogos + boa aprendizagem**: colectânea de ensaios sobre os videojogos, a aprendizagem e a literacia. Portugal: Edições Pedágio, 2010.

HERÓDOTO. **Histórias**–Livro I – Clio**.** São Paulo: Edipro, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. (Organização e Tradução: Cristina Magro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

OH, Yoonsin.; YANG, Stephan. Defining exergames and exergaming. **Proceedings of Meaningful Play**, p. 1-17, 2010.

PAPASTERGIOU, Maria. Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: a literature review. **Computers & Education**, v. 53, n. 3, p. 603-622, 2009.

PAULON, Simone. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicol. Soc**., Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, 2005.

ROCHA, Maria Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006.

ROCHA, Maria Lopes ; AGUIAR, Katia. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SOTHERN, Melinda. Obesity prevention in children: physical activity and nutrition. **Nutrition**, v. 20, n. 7, p. 704-708, 2004.

WACHS, Felipe. **Educação física e saúde mental**: uma prática de cuidado emergente em centros de atenção psicossocial (CAPS). 2008. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

"Como ser em um mundo lâminas sem ferir nem se deixar ferir?
Como ter o poder de corte e não cair na tentação de querer mutilar o ser do outro? Como criar modos de vida seguros para seres tão frágeis, mas tão potentes, e perigosos também?
Como desenvolver tecnologias para uma arte de viver em paz?
Como sermos mais humanos em um mundo dominado pela lógica capitalista em que o humano em nós tem se tornado cada vez menos importante?

(Ray Lima)[31]

31 LIMA, Ray. **Lâminas**. Icapuí CE. Edições Universo de Aprendizagens Icapuí Cenopoética, 2018.

CAPÍTULO 9

Educação e tecnologias: redes de aprendizagem na perspectiva do paradigma da complexidade

Maria de Fátima de Lima das Chagas, Nize Maria Campos Pellanda, Lia Raquel Oliveira

✦ Considerações iniciais

O foco deste texto é aprofundar a discussão sobre a importância das tecnologias digitais na educação considerando a perspectiva teórico-metodológica do paradigma da complexidade. Para isso, partimos dos princípios organizadores da teoria da Biologia da Cognição, do conceito da autopoiesis (MATURANA; VARELA, 1980), de ontoepistemogênese (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO, 2017) e de tecnicidade (SIMONDON, 2007).

Na teoria da Biologia da Cognição, a *autopoiesis* é o conceito central que foi criado por Humberto Maturana e Francisco Varela, e através do Oficinando, os seus dois princípios "aprender é viver" e "tudo que é dito, é dito por um observador" (2002, p. 42), refletem a auto- organização dos seres vivos em seu processo de viver--aprender. Esses princípios estão relacionados com a aprendizagem que acontece em qualquer sistema vivo, ou seja, estar vivo é condição para que a aprendizagem aconteça. O segundo princípio da *autopoiesis,* "tudo que é dito, é dito por um observador", acrescido do que nos aponta von Foerster (1991, p. 89), "tudo o que é dito é dito a um observador", nos remete ao conceito de educação como um ato de (auto) observação, de (auto)formação em interações. Essas interações dos sujeitos com o meio e com objetos/tecnologias que estão vinculados/as aos seus contextos históricos e culturais chamamos de tecnicidade (SIMONDON 2007).

Nesse entendimento de interligar sujeito-aprendizagem-meio, destacamos a importância do paradigma da complexidade por perceber os seres viventes como parte de uma realidade que não pode ser separada de seu processo de viver e de

conhecer. Ou seja, aprendemos em devir, nas interações, nas redes que tecemos no mundo, de forma complexa.

> Complexus é o que está junto – é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade do complexus; porém a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o tecem (MORIN, 1998, p. 188).

Nessa perspectiva complexa do autor supracitado, seguimos a escrita deste texto trazendo outro conceito importante para a tessitura de redes de aprendizagem no contexto da educação, que é o de ontoepistemogênese (PELLANDA; BOETTCHER; PINTO 2017). O conceito de ontoepistemogênese traduz o processo de complexificação do humano que, ao interagir com o seu meio, aprende e transforma-se, de forma integral, envolvendo todas as dimensões de seu ser. Nesse sentido, destacamos a importância da "abertura de espaços para o exercício de autoria de estudantes e professores na escola, de modo a integrar dimensões do humano que foram cindidas na modernidade: o eu e o outro, a cognição e a subjetividade, a razão e os afetos" (DEMOLY; CHAGAS; GONÇALVES, 2016, p. 137).

Com base nesses princípios teóricos, aprofundamos a seguir a discussão que envolve a inserção de tecnologias digitais na educação para a produção de redes de aprendizagem, considerando o devir humano (cognição e subjetividade) como modo de potencializar a aprendizagem.

✦ Educação e complexidade na era digital: nuances de um paradigma em movimento

Consideramos, a partir dos pressupostos do paradigma da complexidade, que aprender é um processo de vida, no qual viver é aprender e aprender é viver (MATURANA 2002, p. 42). O autor afirma ainda que o indivíduo e suas circunstâncias são congruentes, e, "em suas interações constituem o social, o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos". Dessa forma, não há modelos prontos de aprendizagem, não há certezas a serem descobertas, mas um processo de complexificação, ou seja, uma "lógica da hipercomplexidade" (ATLAN, 1992, p. 159). Para Demoly, Chagas e Gonçalves (2016, p. 138), "a construção do conhecimento com autonomia acontece em um movimento circular e dinâmico de uma aprendizagem inventiva". Para as autoras, "não se trata de um agir isolado, mas de um agir em congruência, em que diferentes elementos entram em cena, entre eles, os objetos técnicos".

No processo de invenção de aprendizagens, "toda experiência de certeza é um fenômeno individual cego em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que [...] só é transcendida no mundo que criamos junto com ele" (MATURANA; VARELA, 2011, p. 22). Assim, para concretizar modos de organização da escola no paradigma da complexidade, é interessante pensar a aprendizagem como um processo dialógico de ontoepistemogênese (cognitivo-subjetivo) em devir. Ou seja, "espaços coletivos de fazer com o outro, de pensar junto, de produzir junto, de construir conhecimento e subjetividade de forma compartilhada" (CHAGAS; DEMOLY; MENDES NETO, 2015, p. 292).

Nesse sentido, Oliveira (2015, p. 172) destaca que "o diálogo favorece, a priori, a diminuição da distância transacional" entre professores e estudantes. Sendo assim, para a autora supracitada, "a educação constitui um sistema aberto, não sendo possível prever, rigorosamente, qualquer relação de causa-efeito".

Sabemos que no ambiente escolar, ainda existem muitos desafios para se viver modos de aprender que fujam do modelo linear, da objetividade e de uma busca de verdades prontas, herdada do modelo mecanicista cartesiano. Temos um contexto educacional hierarquizado, organizado, muitas vezes, por seriação, com testes de desempenho que enfatizam o saber construído e apresentado como verdades irrefutáveis nos livros didáticos. Pensar processos de aprendizagem escolar em um percurso do paradigma da complexidade requer uma ideia de tentar quebrar algumas certezas que foram historicamente cristalizadas nesse ambiente, como por exemplo, conceitos de educação, escola, tecnologias e devir humano.

Sobre isso, Morin (1977 dá um suporte teórico para a percepção dos desafios na escola para uma educação no contexto da complexidade, quando escreve que "temos de partir da extinção das falsas clarezas. Não do claro e do distinto, mas do obscuro e do incerto; não do conhecimento seguro, mas da crítica da segurança" (MORIN, 1977, p. 19), criticar ou tentar reinventar modos de aprender na escola para além da simplificação linear do ensinar sistematizado-hierarquizado não é algo tão simples no contexto da educação formal.

Dessa forma, quanto mais distante a escola estiver do contexto de vida dos estudantes, quanto menos subjetivo for o processo de aprender, menos sentido a escola terá na vida e na formação dos alunos. Para Dias e Oliveira (2009, p. 1752), "a necessidade da escola acompanhar as alterações sociais, econômicas, e tecnológicas e possibilitar uma preparação adequada aos jovens de hoje é uma necessidade incontornável". Para Morin (1977, p. 19):

> Todas as tentativas unitárias de todas as respostas globais confirmam a ciência disciplinar na resignação do luto. Assim, a escolha não se situa entre o saber particular, preciso, limitado, e a ideia geral abstrata. Situa-se

> entre o luto e a investigação dum método capaz de articular aquilo que está separado e de unir aquilo que está dissociado.

Dissociar na escola as dimensões dos estudantes/educadores é um modo de ver o espaço como "a escola do luto", onde "[...] não é possível articular as ciências do homem com as ciências da natureza", onde "[...] não é possível fazer comunicar os seus conhecimentos com a sua vida" (MORIN, 1977, p. 16). Ampliar essas discussões abre espaços para repensar três princípios da complexidade no contexto da educação escolar: o dialógico, recursão organizacional e princípio hologramático.

1. Princípio Dialógico – associa elementos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. A ordem e a desordem, por exemplo, suprimem-se uma a outra, mas, em certos casos, colaboram e geram oportunidade para organização e complexidade.
2. Recursão organizacional – produtos são, ao mesmo tempo, causa e efeito do que os produz. A sociedade, por exemplo, resulta de interações de indivíduos, mas, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz.
3. Princípio hologramático – Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte (MORIN, 2015, p. 73).

Nessa busca de superar o modelo mecanicista cartesiano, é importante compreender que ainda "[...] continuamos na era bárbara das ideias. Estamos ainda na pré-história do espírito humano. Só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento" (MORIN, 2015, p. 16). Nessa perspectiva, a escola tem um papel potente, de modo que a educação pode ser compreendida como prática social caracterizada como ação de grupos de sujeitos que se individuam, que se reinventam na relação com o outro, em experiências cooperativas em diversos ambientes de aprendizagens dentro e/ou fora do ambiente escolar. Assim, focalizamos em nosso trabalho de investigação "a busca de compreensão das práticas de exercício de autoria de ensinantes e de aprendentes na escola" (DEMOLY; CHAGAS; GONÇALVES, 2016, p. 140) em uma rede potente de aprendizagem.

Essa relação de cooperação, considerando o outro como parte da nossa unidade, pode acontecer com (outros) sujeitos humanos e/ou (outros) sujeitos técnicos. Para Von Foerster (1996, p. 184), "fica bem claro que a maior parte de nossos esforços educativos instituídos está dirigida à trivialização das nossas crianças". Pensar que "nosso sistema educativo está orientado para gerar cidadãos predizíveis, seu objetivo é eliminar os estados internos perturbadores que gerem imprevisibilidade e novidade" (von Foerster, 1996, p. 184). O autor usa o termo trivialização da mesma forma que utilizado na dos autômatos, onde "uma máquina trivial se caracteriza por ter uma relação fixa entrada-saída (input/output), enquanto que em uma máquina não-trivial (máquina de Turing) a saída (output)

está determinada pela entrada (input) e pelo seu estado interno" (von FOERSTER, 1996, p. 184).

Chagas e Pellanda (2017) e Oliveira (2015), pesquisadoras das tecnologias educativas na formação de professores, esclarecem que estamos em uma nova era digital, uma era de máquinas cada vez mais complexas, máquinas que cada vez mais interagem com seres humanos em suas ações cotidianas, favorecendo acoplamentos potentes humano-máquina, "encurtando a distância transacional" (OLIVEIRA, 2015, p. 168) nos modos de aprendizagens e de interações diversas.

No contexto da educação escolar, os desafios para concretizar o paradigma da complexidade vão sendo reduzidos à medida que conseguimos perceber que o conhecimento se dá sempre num contexto relacional, de interações. O paradigma da complexidade estará explícito no fazer escolar, na proporção em que percebemos nas práticas pedagógicas que viver e conhecer são processos biológicos vitais ao ser humano, e que aprender é parte dessa nossa condição humana. Assim, o contexto escolar será cada vez mais complexo à medida que nos aproximarmos (estudantes, professores, comunidade escolar, tecnologias diversas) como uma rede de aprendizagem em fluxo, pessoas-tecnologias-contextos, em agenciamentos de funcionamento sistêmico.

✦ Tecnologias como constituintes do devir humano: tecendo redes de aprendizagem no contexto escolar

> [...] o vivo é um ser individual que traz consigo seu meio associado que o vivo pode inventar (SIMONDON, 2005, p. 27).

Desde o início da presença do ser humano no mundo e sua busca de organização enquanto sociedade, se produzem modos e objetos que favoreçam seu agir na individualidade e na coletividade. Em cada época histórica, os grupos sociais inventam técnicas, tecnologias/ferramentas que conversem com seus projetos, com seus desejos, em busca especialmente de conservação da sua condição humana. Assim, a presença do humano nas máquinas é uma invenção perpétua. O que reside nas máquinas é da realidade humana, do gesto humano fixado e cristalizado em estruturas que funcionam. Contudo, a discussão não é centrada nas máquinas isoladas, ou no humano isolado, mas na relação que se estabelece.

> É nesse nível que a comparação entre os seres vivos e os objetos técnicos aparece de forma mais direta ao espírito do observador, encontrando nos dois casos os aspectos da defesa ou proteção (amortização), da atividade (trocas, conversões, motricidade, metabolismo) e de informação (sensorialidade, regulações). Mas a comparação não teria razão, se ela não cobrisse

> também a relação entre os diferentes indivíduos ou espécies (resíduo, território) e a organologia interna do indivíduo, em sua autocorrelação por relação a si mesmo (SIMONDON, 2005, p. 226).

No âmago dessa discussão, em que as tecnologias emergem de projetos humanos e, por isso, carregam em si uma humanidade que permite acoplamentos a elas no viver cotidiano, de forma a contribuir inclusive para a conservação da condição humana, cito Simondon (1989, p. 186), quando afirma que "[...] uma ferramenta pode ser bela na ação, logo que ela se adapta bem ao corpo que ela parece prolongar de maneira natural e ampliar de alguma maneira seus caracteres estruturais". Essa relação humano-máquina aqui destacada é realizada quando o sujeito, "em interação com a máquina/tecnologia, em rede, aplica sua ação ao mundo natural; a tecnologia é, então, veículo de ação e de informação à pessoa e ao mundo" (CHAGAS; PELLANDA, 2017, p. 73).

No contexto da educação, onde o projeto escolar contemporâneo é visto como um projeto institucional de educação formal, de formar a racionalidade dos estudantes, em um percurso solitário, nem sempre há espaço para as interações, para a constituição de redes ou para encontros com tecnologias em agenciamentos coletivos de aprendizagem. No espaço escolar que ainda é organizado por conteúdos seriados, esses novos modos de aprender que envolvem outras tecnologias[32], outros encontros, vão sendo realizados de forma sutil por aqueles que conseguem superar o sistema.

Michel Serres, em sua obra *Polegarzinha* (2015), traz à tona a discussão de acordo com a qual os estudantes de hoje manipulam muitas informações ao mesmo tempo, "por celular têm acesso a todas as pessoas, por GPS a todos os lugares, pela internet a todo saber" (SERRES, 2015, p. 19), são estudantes que "não têm mais a mesma cabeça" (SERRES, 2015, p. 20) dos estudantes de outrora, da mesma época da formação escolar de seus professores. No livro, Serres apresenta vários descompassos presentes no cotidiano da relação professor-alunos, sendo estes vistos como Polegarzinhos, como aqueles que, com os dedos, acessam várias tecnologias e vivem em várias redes.

Para Demo (2002, p. 141), "quem sabe aprender, alarga seus horizontes, explora alternativas, conquista fronteiras", que o aprender é dinâmica da vida, que a "bagagem recebida na vida não é ponto final. É apenas ponto de partida" (DEMO, 2002, p. 141). Sobre isso, acho interessante quando Serres (2015) conclui a parte inicial do livro se perguntando o porquê de as coisas não terem ainda mudado no contexto escolar e, de forma impressionante, culpa a si, os filósofos, os adultos que não conseguem reinventar, recriar tudo, como fazem os Polegarzinhos.

---

32 Destacamos a expressão outras tecnologias porque consideramos o corpo, a linguagem, como tecnologia, em uma discussão ampliada na perspectiva de Goody (2007) e Pellanda (2012).

Talvez, com os jovens desse tempo cronológico e social seja possível em cooperação pensar uma escola em que não faltem espaços fundamentais para a construção de aprendizagem, que considere a emoção, interações solidárias e autoria.

> Se o modelo da vida é o modelo de rede e se conhecer passa por autoria, como nos sugere a teoria que estamos tratando, então o que precisamos é de um ambiente rico de perturbações estéticas e amorosas, um espaço de convivência. Ou seja, um ambiente tal que possamos sempre considerar "o outro como legítimo outro", como costuma dizer Maturana (PELLANDA, 2004, p. 17).

No entendimento apresentado por Serres (2015) e Pellanda (2004), sobre as vivências e interações humanas nos contextos das relações afetivas e cognitivas da escola, a potência e a diversidade desse contexto escolar poderiam oportunizar, na convivência, diferentes modos de interações entre humanos-tecnologias na experiência inventiva de aprender/viver, como uma nova "forma de fazer advir a presença virtual do humano frente a si mesmo que não pela imposição da unidade de sentido" (LÉVY, 2009, p. 248). A constituição de redes de aprendizagem seria um desses modos de viver na escola exercícios de autoria e subjetivação.

✦ Outras considerações

Apesar de a modernidade ter estabelecido uma separação entre sujeito-objeto, vida-arte, técnica-humanos, no paradigma da complexidade estamos vivendo um momento que sugere pensar não o afastamento, mas o encontro do sujeito consigo mesmo e com os seus contextos. Esses encontros são favorecidos, muitas vezes, por tecnologias cada vez menos triviais e cada vez mais complexas que nos conectam conosco e com o mundo em um processo de ontoepistemogênese. O conceito de ontoepistemogênese é utilizado nesta escrita para dar conta de nomear o processo complexo de produção de cognição/subjetividade em um todo inseparável, tecendo laços entre tecnologias, escola e redes de aprendizagem. Refere-se à compreensão de si em uma perspectiva autopoiética (produção de si) de que a cognição não está separada do processo, de emocionar-se, de viver.

Dentro dessa discussão, os instrumentos, as tecnologias digitais, desde as mais simples inseridas no contexto escolar podem favorecer, na interação com o humano, a tessitura de redes de aprendizagem que podem aproximar dialogicamente a escola e o contexto de vida dos estudantes (sociedade). Isso porque é difícil imaginar uma forma de pensar a história do ser humano e de sua evolução desvinculada das ferramentas que histórica e culturalmente foram potencializando sua cognição, sua técnica, seu devir e sua existência em comunidade. E "a associação da tecnologia

com a diversificação de estratégias poderá representar para os alunos aprendizagens mais significativas" (DIAS; OLIVEIRA, 2009, p. 1756).

Dessa forma, percebendo a sociedade como uma rede de interações, um meio onde os seres vivos interagem como seres vivos que são e nesse meio conservam sua organização (MATURANA, 2002). A discussão de socialização dos seres humanos na sua conservação aqui apresentada contribui para trazer um pouco da relação humano-máquina destacada, neste texto, para além de uma ideia de uso de instrumentos/tecnologias, mas em uma lógica de ação, de expansão de si mesmo. Nesse entendimento, a tecnologia pode ser percebida como instrumento de ação e de informação, numa relação de interconexão em três termos: humano, máquina e mundo, a máquina estando assim entre a pessoa e o seu contexto.

> E, se o ser humano continuar sendo central para nós, seres humanos, a tecnologia será um instrumento para a sua conservação, não o que guia o seu destino. Não se trata de opor-se ao desafio tecnológico, mas de assumir a responsabilidade do uso da tecnologia no devir e na conservação do humano (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 84).

Pensando no que nos diz Maturana; Rezepka (2000) e Simondon (2007), os objetos técnicos acoplados ao indivíduo passam a ser vistos como uma alternativa de consolidar uma organização dos sistemas psíquicos, afetivos e, consequentemente, sociais. Isso nos lembra que não somos seres prontos, acabados, mas vamos nos constituindo no devir, na complexidade, nos encontros que estabelecemos conosco, com outros humanos, outras culturas e com tecnologias em processo de individuação.

Assim sendo, é urgente destacar a importância de podermos construir entendimentos entre educação e tecnologia, fora da fragmentação sujeito/objeto/meio; eu/outro; corpo/alma/mente; cognição/emoções; exterior/interior, ainda presentes, muitas vezes em experiências educativas escolares, afinal, como nos aponta Maturana (2005, p. 29), "a educação como sistema educacional configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação", e "o ato de educar se constitui no processo em que o sujeito convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de forma que seu viver se faz mais congruente com o do outro no espaço de convivência", neste caso, a escola.

Partindo dessa concepção, a aprendizagem emerge nos encontros através dos quais os sujeitos se reinventam, (con)vivendo, (re)conhecendo e (re)aprendendo, tecendo juntos atos complexos em um devir histórico que conecta pessoas, tecnologias em meios/ambientes diversos de interações, sendo a escola um desses espaços. Enfim, esse acoplamento tecnológico que pode ser proposto também

no ambiente escolar pode operar na integração da realidade técnica à cultura social, fundando uma educação mais complexa, inserindo, assim, a tecnologia em suas dimensões social, política e pedagógica.

■ Referências

ATLAN, Henry. **Entre o cristal e a fumaça**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

CHAGAS, Maria de Fátima de Lima; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; MENDES NETO, Francisco Milton. Atenção a si e modos de conceber as tecnologias digitais na formação de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 277-301, mar. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698128624. Acesso em: 21 nov. 2019.

CHAGAS, Maria de Fátima de Lima; PELLANDA, Nize Maria Campos. Tecnologias Digitais e Educação: processos de individuação e reconfiguração da vida humana. *In*: DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima (org.). **Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação**. Ijuí: Unijuí, 2017, v., p. 67-80.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**–a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo; Atlas, 2002.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima; GONÇALVES, Kézia Viana. Escritas-linguagens-tecnologias: perspectivas inclusivas na experiência de professores e de estudantes. *In*: DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues (Org.). **Rede de Oficinandos na Saúde e na Educação**: experiências que configuram formas de convivência. 1. ed. Mossoró: EDUFERSA, 2016.

DIAS, C.; OLIVEIRA, L. R. O ePortefólio no ensino básico e secundário: uma experiência com professores de matemática, num contexto de formação contínua. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António (org.). CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6. Challenges 2009 (p. 1751- 1763). Braga: Universidade do Minho, 2009.

GOODY, Jack. **Pouvoirs et savoirs de l'écrit**. Paris: Editions La Dispute, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, H.; VARELA, F. **Autopoiesis and cognition**. London: D. Reidel, 1980.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 9. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2011.

MORIN, Edgar. **O método I**: A natureza da natureza. 2ª ed. Tradução: M. G. de Bragança. Portugal, Europa – América, 1977.

MORIN, Edgar. Cultura-Conhecimento. *In*: **O método 4** – As ideias. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Lia. Raquel. Rien ne vaut la chaleur de la présence humaine: encurtando a distância transacional. **Educativa**, v. 8, n. 1, pp. 168-188, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18224/educ.v18.n1.2015.168-188. Acesso em: 18 nov. 2019.

PELLANDA, N. M. C. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, v. mar. 2004, p. 13-18.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PELLANDA, Nize Maria Campos.; BOETTCHER, Dulce; PINTO, M. M. (Org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade**: experiências de pesquisa. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

PELLANDA, N. M. C.; BOETTCHER, D.; KELLER D. S.; KELLER, R. S. **Acoplamentos humanos-tecnologias**: rompendo com a purificação da modernidade. Linhas (online), v. 13, p. 10-20, 2012.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SIMONDON, Gilbert. **El modo de existencia de los objectos tecnicos**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SIMONDON, Gilbert. Les inventions dans les techniques. Paris: Seuil, 2005.

VON FOERSTER, Heinz. Cibernética de la cibernética. *In:* PAKMAN, Marcelo. **Las semillas de la cibernética**: obras escogidas de Heinz von Foerster. Barcelona: Gedisa. 1991.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

Busco na língua que penso, rebusco na fala da língua
um motivo maior pra eu ser:
PENSAR NA LÍNGUA QUE FALO.

(Ray Lima)[33]

33 LIMA, Ray. **Lógico** – Zoológico Ilógico–Logístico–Alógico. In: LIMA, Ray. Ultrapassagens. Fortaleza. Ed. Expressão Gráfica, 1994.

CAPÍTULO 10

A pedagogia no centro de atenção psicossocial da infância e da adolescência: autonarrativas e reflexões sobre o fazer

Luisa Maria Nunes da Cunha, Karla Rosane do Amaral Demoly

✦ Inquietação e trajetória

Este artigo tem como objetivo apresentar a discussão realizada por uma pedagoga em sua pesquisa de dissertação de mestrado, percurso em que passou a refletir sobre a própria experiência ao integrar a equipe multiprofissional que atende crianças e adolescentes no contexto da saúde mental.

Diferentes instituições atendem crianças e adolescentes com transtornos mentais. Nesta pesquisa, operamos com a observação do próprio fazer na linguagem ao inquirir sobre o trabalho que as pedagogas realizam com a equipe multidisciplinar nos Centros de Atenção Psicossocial, com destaque para o CAPSi – Centros de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência de Mossoró, que atende crianças e adolescentes.

Escritas de si oportunizam o lidar com processos de individuação, tão bem esclarecidos por Simondon (1989), nos quais agimos sobre nós mesmos e vamos produzindo soluções para os problemas do viver-conhecer. Escrevemos desde este lugar em que a primeira autora é pedagoga e optou por dedicar-se à experiência da educação em contextos não escolares, como esse em que situamos o CAPSi. Conceitos, situações, materiais, atividades de equipes integram a experiência que intitulamos na pesquisa como práticas de cuidado e aprendizagem na saúde mental.

Seguiremos na escrita trazendo o contexto da pesquisa, a discussão teórica, a metodologia e as aprendizagens realizadas que apontam para mudanças e melhorias nas formas de ação da pedagogia em contexto de cuidado na saúde mental.

✦ O contexto da pesquisa

A aprendizagem na saúde mental é pensada de forma diferenciada das demandas escolares, pois damos ênfase à aprendizagem da autonomia, da confiança e do cuidado de si mesmo, entre outras que são muito importantes nos processos de ressocialização ou mesmo de cura de estados de sofrimento psíquico.

Nessa direção, estamos a trabalhar promovendo práticas de cuidado e aprendizagem que acontecem quando passamos a integrar múltiplos modos de agir na linguagem – brincadeiras, jogos, artes, teatro, fotografia, entre outros – de modo que os usuários atendidos encontrem possibilidades para a livre expressão.

O estudo trata de compreender como a pedagogia presente em um ambiente de saúde mental pode favorecer a construção de metodologias para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos atendidos. Desde o ingresso no curso de mestrado, a primeira autora manifestava o interesse de estudar como as crianças reagem aos jogos e brincadeiras propostos e, ao mesmo tempo, pensar sobre como a pedagogia pode contribuir com melhorias no percurso de crianças e adolescentes que atendemos diariamente na instituição.

✦ A metodologia em primeira pessoa

A pesquisa que desenvolvemos tomou como base para a construção da sua abordagem metodológica os princípios da segunda cibernética, alicerçados nas ideias de von Foerster (1974), no paradigma da complexidade de Edgar Morin (1991) e na biologia da cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela (1980). Adotamos esse aporte teórico como uma rede de sustentação científica pertinente ao método que escolhemos para este estudo, a saber, a compreensão das autonarrativas em primeira pessoa, especialmente elucidadas por Francisco Varela (1974). O autor discute a relação entre a subjetividade e a ideia de objetividade no fazer científico na obra *El fenomeno de la vida*, em que aprofunda suas reflexões no campo das ciências cognitivas. Pellanda e Pinto (2015, p. 266-267) esclarecem bem essa processualidade constitutiva das autonarrativas em primeira pessoa:

> Quando fazemos referência à necessidade de dar conta das operações do próprio observador, estamos pensando na questão de tratar a experiência pessoal dos sujeitos envolvidos, seja na pesquisa, seja no próprio ato de conhecer, em geral. A ciência da modernidade nos ensinou a falar sempre

> na terceira pessoa para descrever um mundo que estaria fora de nós e com o qual mantemos uma relação de suposta neutralidade. Tudo se passa como se não fôssemos coautores da realidade que vivemos e autores da nossa própria vida. A complexidade dos fenômenos de segunda ordem, nos alerta para esta falácia de exclusão do sujeito cognitivo/ontológico. O importante é pensar esta nova epistemologia em termos de emergências, de fluxos de processos, pois a experiência não é constituída de conteúdos pré-existentes, mas ela se dá no bojo do processo de participação num sistema. Uma experiência que segue o mesmo rigor das investigações em terceira pessoa, contudo sem deixar de fora a experiência do ser humano, que constrói a si mesmo ao construir a realidade.

A metodologia em primeira pessoa considera as possibilidades de pesquisar sem cairmos na ilusão cartesiana que separa o fenômeno dos processos perceptivos do sujeito que é autor na experiência do conhecer-viver. Tomamos, nessa direção, as autonarrativas como tecnologias autopoiéticas, nas quais os sujeitos podem observar e reconstruir a própria experiência ao realizar um processo metacognitivo de distinção do viver que querem conservar em suas operações como seres humanos linguajantes.

Como procedimentos de pesquisa, empregamos a escrita em primeira pessoa do plural, por meio das autonarrativas das autoras que oferecem a oportunidade de fazer uma aproximação com a própria ação, de modo a atentar para suas percepções: ideias, gestos e emoções em torno da questão que uma pesquisa busca responder. Nesta pesquisa, não trabalhamos na perspectiva de que vamos até uma instituição coletar dados, quer sejam eles qualitativos e/ou quantitativos. Isto porque a pergunta da pesquisa emerge de uma experiência em que estamos diretamente implicadas.

Importante destacar que, em associação ao emprego das autonarrativas em primeira pessoa do plural, escolhemos a abordagem qualitativa no desenvolvimento deste estudo. Portanto, o estudo prioriza a observação do próprio fazer da pedagogia no CAPS, procurando estabelecer a conversação escrita entre a experiência que realizamos como pedagogas e estudos que discutem o trabalho concreto em andamento em outras instituições em nosso país. Pedagogia, saúde mental, aprendizagem e cuidado são palavras que orientam as discussões da pesquisa.

Segundo Maraschin (2004), essa metodologia do pesquisar a partir de uma experiência direta pode viabilizar uma interconexão entre a pesquisa e a extensão no universo do pesquisar na universidade.

A metodologia em primeira pessoa, o emprego de autonarrativas sobre a experiência direta no CAPSi em Mossoró-RN, mais o estudo de importantes pesquisas sobre como a(o) pedagoga(o) constrói e amplia suas práticas constitui o foco principal da construção metodológica no trabalho.

✦ O contexto do viver, fazer da pedagoga na saúde mental

O coletivo de profissionais de diferentes áreas do conhecimento está envolvido e procura agir em conjunto no CAPSi de Mossoró RN, quando, por exemplo, acontecem circunstâncias em que a criança brinca, canta, joga, interage e, também, naquelas em que mostra estados de sofrimento, de agressividade dirigida a si mesmo ou ao outro; quando temos circunstâncias em que há a automutilação – morder, bater, arrancar os próprios cabelos, chutar, quebrar. Nesses momentos, podemos construir no encontro com a criança práticas para que ela simbolize, expresse o que acontece, brincando, pintando, jogando, entre outras ações possíveis. Buscamos compreender qual a linguagem de cada criança, por onde ela se expressa e possibilita a conexão conosco, pedagogas, de modo que possamos compreender o que lhe acontece no momento do viver.

Trabalhar com saúde mental significa lidar com o que nos acontece a todos como seres humanos, pois os estados de sofrimento, os traumas e a loucura em nossa sociedade produzem estados adoecidos do ser. Como diz o poeta Lima *apud* Demoly; Fontenelle; Chagas (2015): "loucura também é um estado de ternura".

O trabalho da pedagogia no CAPSi se inicia desde o momento inicial, quando a instituição faz a triagem com a criança/adolescente, família e a equipe multiprofissional do CAPSi. A porta de entrada para inserir a criança/adolescente no CAPS é quando o responsável vai à instituição e é atendido pela assistente social, que agenda uma triagem envolvendo a criança/adolescente e a família/responsável com a equipe multiprofissional do CAPSi. Na triagem, é feita a anamnese, buscando conhecer um pouco da história da criança ou adolescente: gestação, família, clínica, escola e o convívio, como acontece o relacionamento e modos de inserção social. A família leva alguns documentos: ficha de referência da unidade básica de saúde; cópia do cartão Sistema Único de Saúde (obrigatório); 1 foto 3x4 atualizada; xerox da certidão de nascimento e cópia do comprovante de residência.

A pedagoga realiza a entrevista com a família juntamente com a equipe multiprofissional, constituída no CAPSi pela diretora, assistente social, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, educador físico, fonoaudióloga, psiquiatra, enfermeira e psicólogo.

Como pedagoga, a primeira autora procura observar como a criança é acolhida na própria família, quais as pessoas do seu convívio e como mostra ter mais afinidades e possibilidades de interação. Observamos as reações e ações da criança, se ela sente a ausência de algum membro da família, como a família se refere ao que busca como atendimento no CAPSi. Quando algo não é mencionado verbalmente, procuramos mobilizar a nossa atenção, porque em algumas situações o mais importante não é expresso por palavras, mas de outras formas, como nas manifestações do emocionar que os acompanha nessa circunstância de buscar o atendimento

no CAPSi. As autonarrativas dos familiares ou responsáveis podem nos apontar pistas importantes por onde se constroem as circunstâncias por vezes traumáticas que vivenciam. Desse modo, a atenção precisa estar mobilizada nesse importante encontro inicial e nos que virão.

Nas políticas para a saúde mental no Brasil, estão indicadas pelo Ministério da Saúde as tarefas de um CAPSi:

> Atendimento para a família: ações voltadas para o acolhimento individual ou coletivo dos familiares e suas demandas, que garantam a corresponsabilização no contexto do cuidado, propiciando o compartilhamento de experiências e de informações (BRASIL, 2015, p. 12)

Após iniciarmos o atendimento continuado com a criança, geralmente quando acontece um fato novo na família, ela nos procura para pedir orientação. Quando percebemos que são situações mais delicadas, agendamos, geralmente às quartas-feiras, uma conversação com toda a equipe para uma escuta da família, buscando, assim, realizar um trabalho que efetivamente promova o cuidado. Podemos organizar os atendimentos domiciliares e as ações de reabilitação psicossocial como indicado a seguir:

> Atendimento domiciliar: atenção desenvolvida no local de morada da pessoa e/ou de seus familiares, para compreensão de seu contexto e de suas relações, acompanhamento do caso e/ou em situações que impossibilitem outra modalidade de atendimento (BRASIL, 2015, p. 12).

O atendimento domiciliar é feito de forma esporádica. O ideal seria de forma continuada, nas situações mais urgentes nas quais percebemos que toda a família está a demandar cuidados.

> Ações de reabilitação psicossocial: ações de fortalecimento de usuários e de familiares, mediante a criação e o desenvolvimento de iniciativas articuladas com os recursos do território nos campos do trabalho/economia solidária, habitação, educação, cultura, direitos humanos, que garantam o exercício de direitos de cidadania, visando à produção de novas possibilidades para projetos de vida (BRASIL, 2015, p. 12).

Podemos exemplificar um fato que ocorreu no CAPSi: até o fim do ano de 2017, a instituição ainda atendia usuários que estavam lá desde a sua inauguração, ou seja, desde o início do ano de 2005. Atendemos crianças e adolescentes que correspondiam ao perfil do CAPSi. Em 2017 alguns já tinham completado 21, 22, 23,

ou mesmo 25 anos. Já não eram mais crianças, se tornaram adultos. A equipe precisava dar alta por idade e encaminhá-los para outras instituições ou mesmo para outras modalidades de atendimento que abrange a inserção psicossocial dessa demanda. Depois de muita reflexão e rodas de conversa com os pais/responsáveis, equipe multiprofissional e a equipe do programa Oficinando em Rede, deflagramos o processo de abertura de novos espaços para a interação, o cuidado e a aprendizagem dos que já eram adultos e permaneciam no CAPSi. Alguns foram para o CAPS II (adulto), escola de artes – pintura, dança e música. Essas ações constituem um grande desafio quando os adolescentes são encaminhados para outros órgãos, pois há uma grande resistência por parte do próprio usuário e da família.

Ainda atualmente temos famílias que almejam que no CAPSi tenha um dentista especializado para atender crianças e adolescentes que precisam de mais atenção, pedem que tenha professor de reforço e, inclusive, que tenha uma "Escolinha dentro do CAPSi". A ação da pedagoga aqui é a de mostrar a importância de conviver em outros ambientes. E chama a nossa atenção o modo como alguns familiares se referem ao CAPSi: "*Aqui somos a família CAPSi".* Essas autonarrativas são inquietantes, pois nos distanciam das possibilidades de busca de autonomia e de inserção das crianças e adolescentes em outros espaços de convivência e interação na comunidade.

Há circunstâncias de adoecimento social e que se apresentam na experiência das crianças e das famílias. Em um caso que nos preocupa, a criança não tem mais a mãe, que faleceu, era cuidada pela avó, que também se foi, e agora está sob os cuidados do pai. Mas este sofre de alcoolismo e sua casa é frequentada por pessoas viciadas em drogas. Nesse ambiente de dor e sofrimento encontra-se a criança que precisa ser cuidada e que apresenta transtornos mentais. Como o pai não tem condições de cuidar, a criança é encaminhada para um ambiente que favoreça um melhor convívio social, como o Núcleo Integrado de Apoio à Criança (NIAC). Por mais difícil que seja a situação, a criança quer morar com o pai, pois é seu único laço afetivo e familiar, então precisamos refletir e agir sobre essa sua condição de modo a construir essa possibilidade de cuidado e acolhimento.

Há uma instituição que terá condições de levá-la para a escola, ofertar alimentação e moradia. Mas o vínculo com o pai, mesmo estando este adoecido, é requerido pela própria criança. Pudemos agir e seu pai passará a visitá-lo, o pai também precisa de cuidados. Devido à falta de serviço da rede, o atendimento domiciliar ainda não é oferecido para a população mossoroense.

O conceito de rede está presente nas políticas públicas de saúde e de educação, mas não opera efetivamente no dia a dia.

✦ A entrevista com a escola

As escolas são atendidas no CAPSi para acompanhamento da evolução, alta, ou mesmo em situações nas quais a criança retorna para os atendimentos. A ação em rede com as escolas, como já indicamos antes, ainda se coloca como necessidade. O atendimento com as escolas é feito através de contato telefônico, e quando as situações são mais graves, pedimos ao serviço social para agendar um dia de quarta-feira para investigar com mais precisão o que está acontecendo.

> A invenção que não se limita à solução de problemas, mas à construção de novos problemas e subjetividades, em busca de mundo inventivo para compreender as singularidades e a multiplicidades de saberes e viveres. É o mundo da diversidade, com resultados imprevisíveis em processo contínuo de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 67-68).

Concordamos com a autora, pois para um processo contínuo de aprendizagem é preciso conhecer e compreender todo o contexto escolar, familiar, social, econômico e cultural. Os desafios da educação inclusiva e da integração de tecnologias na aprendizagem em educação ocorrem quando tecemos redes em que a experiência das crianças e adolescentes se torna importante em nossa reflexão. Essa experiência envolve também o CAPSi, em Mossoró.

✦ Entrevista com os usuários

Na experiência como pedagoga, o momento do encontro com a criança ou o adolescente é muito importante, quando buscamos acolhê-lo(a) para dar início a uma convivência e ao atendimento. Consideramos também o que a equipe já vem construindo sobre o que ocorre com a criança. Entretanto, abrimos espaço para a observação do próprio sujeito desde quando passamos a conhecê-lo e estimulá-lo no atendimento. Lemos sobre o que está se escrevendo sobre a necessidade de tratamento da criança/adolescente, se apresenta transtornos mentais, problemas na aprendizagem, se sua narrativa e pensamentos mostram-se organizados ou não, se expressa humor, memória e cognição compatíveis com a idade cronológica ou não. A partir daí, formulamos a rotina terapêutica da criança, da qual fazemos parte. A criança é atendida uma vez por semana na pedagogia e nas outras especialidades também.

✦ Oficinas

As crianças e os jovens também participam no CAPSi de um programa oferecido pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) intitulado “Oficinando

em rede". Desde o ano de 2012, 64 crianças e jovens participam de oficinas de jogos digitais, artes – pintura – e fotografia. O programa fortaleceu no CAPSi a ideia do atendimento coletivo em que os sujeitos podem interagir e aprender juntos. As oficinas proporcionam oportunidades de socialização, despertando na criança/adolescente o desejo de vencer desafios e de agir em diferentes cenários. As pedagogas, nesse espaço, convidam a criança para brincar/jogar, e a criança, se sentindo acolhida pela forma como foi convidada, começa a utilizar com preferência para quase todas o tablet. Deixamos a criança explorar todo o ambiente físico e digital até ela escolher um tipo de jogo, ou então mostrar que está interessada em outra atividade. O ambiente dispõe igualmente de tintas, pincéis, folhas adequadas para pintura, revistas, cola, tesouras. Estudos de pós-graduação resultam de questões que emergem deste trabalho. Para a pedagoga, foi importante aprender a potência do fazer coletivo, as possibilidades que o brincar e as ações diversificadas com materiais e linguagens oferecem no atendimento aos usuários.

✦ Sessão lúdica

A ação da pedagogia na sessão lúdica é interagir com a criança, tentando favorecer um clima de descontração, estando sempre atentas para as emoções que dão sustentação às ações. Buscamos melhorar a autoestima, incentivando, através da brincadeira, a criança a se sentir capaz de conquistar novos desafios e de sentir-se bem. Lidar com o que se passa conosco é uma aprendizagem que acontece nas ações do brincar.

✦ Leitura de imagem e de textos

Em atividades cotidianas, como pedagogas, podemos explorar as potencialidades das crianças e dos adolescentes na experiência de identificar imagens, construir cenários, quando explica as imagens, enfim, ao mesmo tempo, observamos como ela lê e reconstrói as imagens e que conexões faz em relação às suas próprias experiências e as emoções e ações que estão em andamento.

✦ Reuniões com os pais

Realizamos reuniões com os pais/responsáveis para acompanharem a evolução ou ajudarem a pensar sobre o que está acontecendo com o filho/criança, juntamente com a equipe multiprofissional.

✦ Ações Interdisciplinares do CAPSi

Construímos na equipe o projeto intitulado "Saberes partilhados – aprendizagem conquistada", visando ao assessoramento dos pais/responsáveis dos usuários do CAPSi a partir de suas necessidades, mais precisamente no que se refere às dificuldades/transtornos de aprendizagem e à convivência com o outro, tentando resgatar a dignidade da pessoa, pois alguns pais se sentem impotentes, não sabem lidar com filho, alguns não veem saída. Esse trabalho é desenvolvido com o psicopedagogo, tendo como meta uma tentativa de qualidade de vida para os pais e a inclusão social de seus filhos.

✦ Cine CAPSi

A sessão lúdica integra o trabalho da equipe. Buscamos oportunizar a contextualização de temas pertinentes ao tratamento da criança e/ou adolescente para os pais e/ou responsáveis com esclarecimento de dúvidas e de anseios. A pedagoga e a equipe multiprofissional apresentam vídeos sobre temas variados que vamos escolhendo no decorrer do trabalho, como: o espectro autista, síndrome de asperger, paralisia cerebral, esquizofrenia, deficiência mental, depressão, contextualizando com os casos existentes no Capsi.

A equipe multiprofissional utiliza adequações às peculiaridades (Art. 28 da LDB 9394/96) das crianças com transtornos mentais para uma melhor compreensão da história sequencial. O projeto que intitulamos Cine CAPSINHO seleciona vídeos curtos, pois se for de longa duração crianças e adolescentes têm mais dificuldades para manter a concentração, se distraindo com facilidade. Após assistir ao filme, costumamos pedir para a criança comentar sobre o que mais lhe chamou a atenção, como compreendeu a história. Por vezes, logo após o término elas mesmas já começam a falar e entramos na conversa, incentivando que outros também participem. Na sua explanação, observamos se houve sequência lógica ou fatos soltos, se houve entendimento dos diferentes momentos da história ou se essa percepção da criança está confusa. Weiss (2000) chama a atenção para observar como a criança narra histórias contadas, pois assim se observa como esta organiza o próprio pensamento.

✦ Brincar em Família

O projeto intitulado "Brincar em Família" visa ao fortalecimento dos laços familiares, através do brincar entre pais e filhos, envolvendo-os no tratamento, promovendo assim melhor interação entre eles. O projeto foi pensado após nossa observação de muitas situações nas quais um dos familiares não acompanha o percurso

das crianças ou mesmo as situações de estresse e angústia demonstradas por aquele que assume diretamente a responsabilidade pelo cuidado e acompanhamento da criança. Como pedagoga, a primeira autora procura brincar junto e favorecer a organização do ambiente com uma riqueza de brincadeiras, jogos, de modo que os familiares ou responsáveis sintam-se bem no ambiente.

Observamos, durante o turno em que o projeto é realizado, as situações que se mostram nessa relação em que se encontram o pai ou mãe/responsável para com a criança. Essa experiência tem sido enriquecedora, pois aprendemos que os pais/responsáveis, em geral, são cuidadosos e atenciosos, pois no brincar revelam o zelo, a atenção, o olhar, o carinho. Alguns pais manifestam dificuldades em poder brincar com seus filhos, pois os deixam ali em meio aos brinquedos e jogos, viram as costas, ficam conversando com outros pais e até mergulham no celular, sem praticamente nenhum contato com filho. A partir desses fatos, percebemos que a convivência no dia a dia pode ser assim. Essas situações nos dão elementos importantes para pensar nossas propostas de intervenção no cotidiano do trabalho no CAPSi.

✦ Oficinando em Rede: Parceria com a UFERSA

O programa Oficinando em Rede de Mossoró articula projetos de extensão, pesquisa e ensino, em parceria com as comunidades e os serviços de saúde mental de Mossoró-RN e cidades circunvizinhas. O denominador comum desses projetos é a experimentação de diferentes linguagens – pintura, teatro, cirandas, brincadeiras e tecnologias da informação e da comunicação no campo da saúde mental, em ambientes que atendem crianças, jovens e adultos que vivem em diferentes circunstâncias de sofrimento psíquico. Os projetos são construídos em perspectiva transdisciplinar e já ocorrem em ambientes de saúde mental de nossas comunidades tão fragilizadas no sentido do cuidado com a dimensão subjetiva que sustenta o viver humano (OFICINANDO EM REDE, 2012).

Como pedagoga no CAPSi, a primeira autora participou ativamente do programa Oficinando em Rede. Essa ação favorece muito nossa reflexão sobre a importância do atendimento coletivo, no sentido de oportunizar às crianças e aos adolescentes a experiência de construção coletiva. A ênfase no atendimento individual não permite justamente o trabalho sobre os diferentes modos de conviver em sociedade. Pode até parecer que estamos reforçando o isolamento, pois no interior da própria instituição, estaríamos separando os sujeitos para assim atender apenas sob o viés da prática clínica terapêutica. No CAPSi já vínhamos realizando os projetos coletivos sobre os quais procuramos mostrar na escrita. Mas esse programa acabou por ressaltar e mostrar para toda a comunidade, apenas pelo trabalho continuado e cuidadoso, a riqueza de oportunidades que as diferentes linguagens e a convivência oferecem aos usuários.

No decorrer das oficinas, algumas crianças/adolescentes demonstram mais interesse em um tipo de jogo quando este é relacionado à sua realidade. Por exemplo, há um adolescente que mora na Serra do Mel. Ele apresenta maior interesse por jogos e quebra-cabeças digitais relacionados a plantas e animais, chegando a até mencionar verbalmente que "*é do jeito lá de casa*". Outra situação que nos chama a atenção é uma criança que atualmente tem 10 anos e que é autista. A maioria de suas ações no jogo digital é a preferência por jogos que apresentam uma criança chorando, outro jogo é de frutas, em que o jogador as corta. Essa criança expressa de forma verbal *"sujou, manchou a parede"* e logo em seguida fica rindo. Uma adolescente com síndrome asperger fala com sotaque de outro Estado, mas a mãe narra que ela nunca saiu de Governador Dix-sept Rosado para longe. No máximo, viaja para Mossoró. Ela fica deslumbrada ao assistir a umas meninas fadas. Observamos a voz dos personagens, é igual ao sotaque dela. Conversamos com a mãe sobre isso. Ela afirmou que já tinha percebido e acrescentou que sua filha *"dá muito trabalho"*.

Alguns usuários fazem opção por jogos que demonstram atitudes de juntar, unir, como fazer uma vitamina no liquidificador e o usuário vai colocando os ingredientes no copo até rodar e ficar virtualmente pronto. Outros gostam de ficar tirando fotos no tablet, sendo que alguns demonstram segurança na foto, ficando com um semblante irradiante ao ver sua imagem no aparelho; outros agem querendo bater o tablet na mesa ou no chão; alguns ficam calmos quando perdem no jogo digital; outros ficam furiosos e outros manifestam raiva e fazem opção por buscar bater no outro, devido a ter perdido alguns níveis do jogo digital. A experiência do programa é bastante discutida e explorada, sempre que possível, com toda a equipe do CAPSi. Todos têm acesso ao que acontece no programa e integram suas atividades, por ocasião das reuniões semanais da equipe nas quartas-feiras.

O fazer coletivo ganhou ênfase no CAPSi. Podemos exemplificar concretamente como essa questão foi discutida e fez movimentar o trabalho no CAPSi. O atendimento coletivo nas oficinas do programa nos fez repensar as oportunidades de atendimento na instituição, pois, por exemplo, algumas crianças com espectro autista eram atendidas nas outras especialidades de forma individual, devido a sua difícil socialização inicialmente. Com a participação delas no Oficinando, observamos que iam gradativamente ganhando espaço na inserção social no próprio CAPSi, facilitando as outras terapias de forma coletiva.

✦ Sobre as terapias coletivas

Reunimos as crianças com as demandas diversas a elas relacionadas, o que por vezes se apresenta nas mais variadas formas de sofrimento psíquico (diagnósticos diversos lançados sobre os atendidos), numa sala grande, com a equipe multidisciplinar do CAPSi. O objetivo desses encontros é promover o diálogo entre todos os envolvidos

no trabalho com as crianças de modo pensar juntos sobre como estamos promovendo a reinserção social das crianças e dos adolescentes. Nesses encontros, procuramos apresentar os avanços, as dificuldades, os desafios que se colocam a partir do próprio trabalho com a criança e do que nos chega através dos encontros com familiares/responsáveis. Todos se fazem presentes: profissionais, familiares/responsáveis, e temos esse propósito comum de nos apoiar nas ações que realizamos com a criança.

Discutimos como cada um parece conviver com os diferentes grupos, na família, com os amigos da escola. Buscamos partilhar os avanços e conquistas para eles se sentirem acolhidos no ambiente. Como pedagogas, é importante dar oportunidade para que expressem suas alegrias, preocupações, contando com materiais para que possam desenhar. Algumas pessoas preferem falar livremente; outras desenham e falam com manifestação de raiva/tristeza, rasgam as folhas, duas, três vezes ou mais, até conseguirem desenhar, quando assim o desejam. Buscamos compreender o que está se passando na família, na escola, na comunidade e como a criança/adolescente reage aos acontecimentos. Em muitas situações, posso perceber que a própria família se encontra adoecida, sem amparo dos órgãos de assistência, quando usam esses espaços para expressar as diferentes emoções. Como ensina Nise da Silveira, com quem pude aprender, estamos ao lado, em silêncio muitas vezes, a escutar.

✦ Terapia familiar

Todos os profissionais se reúnem com os familiares/responsáveis para ouvi-los a respeito do tratamento dos usuários e também sobre como eles mesmos estão vivendo as situações cotidianas no convívio com seus filhos. Busca-se conversar sobre o que cada família ou os responsáveis pensam sobre os cuidados na saúde mental, procurando atentar para as potencialidades de seus filhos e das próprias famílias, com respeito ao processo de cada um, considerando as suas histórias de vida, as ações que realizam. É importante ressaltar os cuidados éticos no modo de construir coletivamente o trabalho com os familiares/responsáveis pelas crianças ou adolescentes no CAPSi, de modo a problematizar o estigma do transtorno mental e promover a melhor qualidade de vida e inclusão social possível.

✦ O trabalho coletivo dos profissionais do CAPSi

Desenvolvemos também ações que consideramos muito importantes e envolvem toda a equipe do CAPSi, que são os encontros para discussão do próprio trabalho com as famílias. Temos, com esses encontros, o intuito de reavaliar o projeto terapêutico individual de cada criança/adolescente da instituição, através da observação do próprio sujeito em si, da escuta dos pais/responsáveis, como também da equipe

pedagógica da escola da qual o usuário faz parte. Ao observar e refletir sobre as ações no CAPSi, nos deparamos com a leitura que nos ajuda a compreender, conforme Schneider *et al.* (2007, p. 1) que:

> O novo modelo, denominado psicossocial, considera os fatores políticos e biopsicossocioculturais, que utiliza como estratégias, as psicoterapias, socioterapias e um conjunto de dispositivos de reorientação sociocultural, onde o indivíduo é o participante principal do seu tratamento enquanto pertencente a um grupo familiar e social.

As terapias se tornam verdadeiramente práticas de promoção da saúde mental ao serem vivenciadas de forma conjunta, nas quais o sujeito também é participante do processo, interagindo com o profissional e com os outros usuários. Em relação à prescrição de medicamentos, essa prática não constitui a questão central em nossa pesquisa, mas vale referir a proposição da Gestão Autônoma da Medicação (GAM) em que os sujeitos participam ativamente da reflexão e do processo de tratamento em que a medicação está presente. Enquanto pedagogas, nos deparamos com os efeitos das medicações na experiência das crianças e adolescentes, a quem passaremos a chamar de jovens. Portanto, é necessário repensar o modo de lidar com os medicamentos.

A GAM busca que as pessoas que usam psicofármacos sejam mais críticas com o uso que fazem deles, que conheçam melhor os medicamentos que usam cotidianamente e seus efeitos desejados e não desejados. Busca, ainda, que conheçam quais são seus direitos e que saibam que podem decidir se aceitam ou recusam as diferentes propostas de tratamento. Assim, dois princípios importantes da GAM são: o direito à informação e o direito a aceitar ou recusar os tratamentos. Para a GAM, a participação das pessoas nas decisões sobre os seus tratamentos é central.

Podemos observar que os jovens, ao se posicionarem sobre como se sentem ao tomarem um medicamento, poderão pensar sobre seus efeitos sem atribuir-lhes a condição para sua cura. Os usuários, ao perceber e sentir que são acolhidos e acompanhados no percurso de tratamento, podem sentir-se valorizados, fortalecidos em suas diferentes buscas de reconstrução da experiência de vida. Retomando aqui o olhar sobre a experiência e o trabalho da pedagogia no CAPSi, podemos afirmar que, sobre as práticas e atendimentos oferecidos nos CAPSi e a organização das ações pela equipe multidisciplinar, temos importantes estudos que nos ajudam a ampliar a compreensão sobre a própria experiência como pedagoga. Esses estudos foram desenvolvidos com o suporte de diferentes metodologias. Os pesquisadores buscavam caminhos que lhes ajudassem a melhor compreender as práticas realizadas pelas equipes multidisciplinares nos CAPS.

✦ Aprendizagens e reflexões

A pesquisa oportunizou reflexões e mudanças nas formas da pensarmos e fazermos o cuidado e a aprendizagem de crianças e adolescentes no CAPSi. É importante destacar algumas dentre as mudanças mais importantes no entendimento sobre as ações da pedagogia quando são dirigidas ao atendimento em saúde mental.

Aprendemos que nas situações em que a criança age por meio de múltiplas linguagens, nós temos a oportunidade de nos aproximar do que lhe acontece, de como ela se sente. Assim vamos respeitando a liberdade que caracteriza o trabalho, apoiando-a para que se sinta confiante para expressar ideias, emoções, acontecimentos. Consideramos que é enriquecedora a experiência das pedagogas de poderem observar como a criança interage, se nos convida a brincar ou não, se solicita a ajuda do amigo ou se isola em seu próprio mundo, se tem predisposição para jogos calmos/agitados, gradativos/violentos, manifestações como sorrisos/choros, ações de construção ou de juntar, montar, limpar/derrubar, espalhar, desconjuntar, desorganizar e organizar, pois são todas essas, entre outras ações, que fazem parte de nosso cotidiano.

Brincar é uma atividade das mais importantes na vida de crianças e adolescentes. Por meio de brincadeiras elas se reorganizam na experiência das próprias vidas. Se a criança manifesta que não consegue interagir, provocando e atrapalhando os outros e também não lhe dando oportunidade de fazer algo, acolhemos como modo de pedir ajuda. Nessas situações, procuramos mostrar que essa não é uma boa alternativa. Através de diálogo, por vezes através de uma brincadeira ou outra, procuramos mostrar a alegria de brincar juntos.

Procuramos escutar e, durante e depois das oficinas, tentamos compreender o que levou a criança a agir de modo a provocar desentendimentos. Nas oficinas, as crianças e os adolescentes podem expressar livremente seus interesses, e na atitude da pedagoga compete apresentar/incentivar as ações e momentos bons que lhe tragam alegria e confiança. A equipe do CAPSi de Mossoró incentiva as atividades físicas, atividades lúdicas (quebra-cabeça, brinquedos, jogos tradicionais de madeira e jogos digitais, atividades de desenho livre). Todas essas linguagens constituem modos de expressão e de acesso ao mundo em que a criança vive as suas diferentes realidades.

A ideia do trabalho em educação direcionado ao desenvolvimento de habilidades nos parece que nos afasta um pouco dos aspectos mais essenciais da atividade educativa que realizo. No caso da saúde mental, é necessário, como disse Ray Lima em um vídeo feito para as ações em saúde: “Compreender a linguagem do outro”. Ao escolher um jogo, fazer uma pintura ou brincar ao ar livre, a criança está buscando formas de interagir, de conviver. Ao estarmos ao lado, muitas vezes em silêncio, como ensina Nise da Silveira (FRAYZE-PEREIRA, 2003), apenas lhe oferecendo

os materiais e a apoiando, já temos efeitos que são muito valiosos. Pintar livremente é algo que permite às crianças, por exemplo, uma expressão livre, e essa ação de linguagem vai muito mais além do que o mero desenvolvimento de habilidades. Essas acontecem, não vamos pensar que não, mas não é o propósito, ou mesmo o que pensamos ao organizar as atividades. A noção de desenvolvimento também muito presente em alguns trabalhos, foi discutida por Maturana (2001). O autor problematiza noções que aceitamos sem muitas vezes refletir sobre o que realmente significa para nós. Pergunta: O que queremos conservar no viver? E sabemos que o conceito de autopoiése construído por ele e Francisco Varela quer dizer que os seres vivos (e nós humanos somos seres vivos) produzem-se a si mesmos durante o percurso do viver (MATURANA; VARELA, 2001; VARELA, 1997). Tudo vai mudando em torno de algo que se conserva. Durante sua palestra, Maturana esclarece e pergunta se sabemos sobre o que estamos tratando ao empregar a noção de desenvolvimento. E perguntamos: O que queremos construir com os usuários? Habilidades? Na experiência, sabemos que o simples fluir na pintura, ao tomar pincéis e tintas diante de uma tela, pode dar às crianças a oportunidade de organizar a própria experiência e mostrar toda a beleza de sua condição de ator, aqui no sentido que Varela nos traz, daquele que realiza a en-ação, sua ação no mundo. O estudo dos conceitos de autopoiése e en-action e da teoria da Biologia da Cognição foram muito importantes, pois nos permitiram construir a confiança na reflexão sobre o nosso próprio fazer como pedagogas e, junto disso, a confiança na construção da vida que queremos em todas as dimensões da vida (MATURANA, 2001; MATURANA e VARELA, 1980).

Assim como pedagogas e todos os profissionais da equipe do CAPSi, a criança com sofrimento psíquico necessita de oportunidades para aprender, e aqui paramos para novamente refletir sobre o trabalho da instituição. Interagindo com a demanda de aprendizagem, para além de habilidades que, ao construir brincadeiras e se expressar acontecem, sabemos que na vida cotidiana é importante compreender conceitos abstratos presentes nas mais diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento humano, como: matemática, geometria, topologia, entre outras. Aprendemos que é possível oportunizar a construção do conhecimento através de brincadeiras. Esse é um trabalho essencial para a equipe da escola. Entretanto, podemos agir em rede, e também no CAPSi abrir possibilidades para que as brincadeiras livres favoreçam as aprendizagens nas áreas do conhecimento, mas aqui pensando as ciências como algo a que todos têm o direito de acessar, compreender e discutir. Ao oferecer o quebra-cabeça digital, por exemplo, temos aprendizagem, pois podemos, a partir desse jogo, explorar as formas geométricas e incentivar o desenvolvimento da leitura de imagem, de forma lúdica digital. Os quebra-cabeças trazem aquela dimensão de organizar o que está desorganizado. Indiretamente, a criança brinca sobre algo que possa estar experimentando na sua própria vida, uma desorganização e mesmo

uma angústia. Brincando em um clima de descontração e alegria, crianças e adolescentes ampliam suas capacidades de autonomia e confiança e se percebem aprendendo. É muito importante ressaltar que essa dimensão subjetiva de organização da experiência, para a nossa equipe do CAPSi, é a que diz respeito ao nosso trabalho. Ao mesmo tempo, no que cabe à pedagoga, há também a necessidade de um diálogo entre a pedagogia na educação e na saúde mental para que a rede exista e não fique apenas nos textos das políticas em educação inclusiva e saúde.

Freitas (2018, p. 28) explica a importância de observar os movimentos e tessituras que acontecem entre os profissionais da educação especial, os profissionais que atuam na formação de professores para a integração de tecnologias e os profissionais da saúde mental, buscando conectar saberes clínicos e pedagógicos presentes nas ações dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes que convivem nessas instituições. A troca de experiência, de saberes, das mais variadas especialidades, favorece para a construção de laços que fortalecem a ação, intervenção, pois no "conhecer um ao outro" o fazer torna-se mais potente, pois está fundamentado pelo conhecimento, pela vivência de vários profissionais em diversas instituições.

Consideramos que a pedagoga, integrante da equipe multiprofissional que atende crianças e adolescentes no contexto da saúde mental no CAPSi, constrói as práticas de cuidado e aprendizagem na experiência direta com os usuários atendidos a partir do acolhimento, valorizando-os como pessoa, oferecendo possibilidades de escolhas em vários aspectos: na sessão lúdica, na forma como o sujeito interage e reage diante dos desafios que surgem no próprio ato, ao estar a interagir com cada criança.

Procuramos compreender como a pedagogia presente em um ambiente de saúde mental pode favorecer a construção de metodologias para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos atendidos. Nesse momento da escrita, destacamos como foi relevante compreender a forma como o usuário e família/responsáveis são inseridos no CAPSi, que é o acolhimento e atenção, desde a marcação da primeira consulta, através da assistente social, com o início da anamnese, com a pesquisa desde o período gestacional, história clínica, escolar, familiar e social do usuário, triagem coletiva com a pedagoga e a equipe multiprofissional, entrevista com a família, usuário e escola, promovendo assim, "o conhecer um ao outro", narrado por (FREITAS, 2018, p. 28). A construção de autonarrativas em que íamos observando e questionando o próprio trabalho foi mesmo um grande desafio, além de indicar e discutir projetos, rodas de conversa, oficinas, atendimentos coletivos sobre a própria experiência da pedagoga em si.

Passamos a refletir se o modo como o trabalho era desenvolvido podia ser melhorado, enfatizando o desenvolvimento de práticas de cuidado e aprendizagem na saúde mental junto com crianças e adolescentes. Todo o processo do mestrado foi enriquecedor, e hoje podemos dizer que percebemos uma melhor

qualidade de vida dos sujeitos atendidos. Enfatizamos que a sabedoria, acolhimento, sensibilidade e o conhecimento são necessários para as práticas da pedagogia no CAPSi, onde seja possível promover a reinserção social, a reabilitação psicossocial, o resgate das potencialidades dos sujeitos nos ambientes em que são atendidos. Lidar com esses conceitos, estando eles presentes na experiência, é algo que também diz respeito ao trabalho de toda a equipe.

O acompanhamento da escrita nos prontuários sobre as práticas da pedagoga, o olhar do observador, como abordam Maturana e Varela (1984) nas ações diretas que realiza com crianças e adolescentes, é uma oportunidade de observar mais de perto as práticas da pedagoga nos CAPS através das narrativas referidas ao percurso, por exemplo, de interação dos sujeitos com o brincar, com o teatro, com a pintura etc.

O desenvolvimento das tecnologias leves – práticas de acolhimento e cuidado, é uma das ferramentas valiosas no atendimento de crianças e adolescentes com sofrimento psíquico no CAPSi. No entanto, há uma necessidade de formação em saúde mental para profissionais da pedagogia para uma melhor atuação no ambiente sensível de saúde mental (WERNER; FREITAS; CECCIM, 2018, p. 19).

Esta pesquisa proporcionou à primeira autora buscar conhecimentos e oportunidade de conhecer estudos valiosos, enriquecedores de pesquisadores que narram e compartilham suas experiências com bastante propriedade. O diálogo com a orientadora, segunda autora, e cientistas que se dedicam ao trabalho na educação inclusiva e na saúde mental, favoreceu a busca de melhor entendimento sobre o próprio fazer. Como trabalhos futuros, poderemos seguir nessa mesma direção e ampliar os estudos sobre as ações em que nosso trabalho implica reflexão teórica sobre a própria ação, melhorando as atividades e metodologias para o cuidado e a aprendizagem que promovam a nossa saúde mental e daqueles com quem trabalhamos.

■ Referências

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental, políticas públicas e instituições**: programa de educação à distância. Coordenado por Paulo Amarante. Rio de Janeiro: FIOTEC/FIOCRUZ, EAD/FIOCRUZ, 2003.

AZENHA, S. S. D. O internamento compulsivo e a representação da doença mental: percurso histórico. **Revista Scielo**. Arquivos de Medicina. 2014; 28[2]:54-60.

BOSSA, Nádia. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.077**, de 4 de dezembro de 1852 – Publicação original. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10774-dezembro-1852-558653-publicacaooriginal-81699-pe.htm. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL/MEC. **Secretaria de Educação Especial Deficiência mental**. Erenice Natalia Soares Carvalho (org.). Brasília: SEESP, 1997 150 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Centros de Atenção Psicossocial e Unidades de Acolhimento como lugares da atenção psicossocial nos territórios**: orientações para elaboração de projetos de construção, reforma e ampliação de CAPS e de UA. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 44 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Mental no SUS**: Os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CAERAN, Juliane; DIAS, Hericka Z. J. Saúde e saúde mental na percepção de trabalhadores de um CAPSi. In: **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 13, supl. 1, p. 115-133, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00017. Acesso em: 10 jan. 2018.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, A. M. T.; AMARANTE, Paulo. Forças, diferenças e loucura: pensando para além do princípio da clínica. *In*: AMARANTE, P. (org). **Ensaios**: subjetividade, saúde mental, sociedade (online). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.

CORTES, P. M. **A convivência no cotidiano de um CAPS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia). Professor-orientador: Tania Inessa Martins de Resende. Brasília, 2013.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues. **Rede de Oficinandos na saúde e na educação**: experiências que configuram formas de convivência. Mossoró: Ed. UFERSA, 2016.

DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima. **Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. 352 p.

FLEMING, Manuela. **Ideologias e práticas psiquiátricas**. Porto: Afrontamento, 1976.

FRANCO. T. B.; MERHY, Emerson. Cartografias do trabalho e cuidado em Saúde. **Revista Tempus**–Actas de Saúde coletiva. v. 6, n. 12, p.151-163, 2012.

FRAYZE-PEREIRA. João A. Nise da Silveira:. Imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. **Estudos Avançados**. v. 17. n. 49. São Paulo, set./dez. 2003.

FREITAS, Cristhiane M. **Redes de saberes em educação e saúde mental**: encontro de profissionais com as tecnologias na promoção de modos de aprender e cuidar. 2018. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições). Programa de Pós-graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/1098/1/CristhianeMF_DISSERT.pdf. Acesso em: 3. maio 2020.

LIMA, Jadiel (2015) apud DEMOLY, Karla Rosane do Amaral.; FONTENELLE, Maria Aridenise Macena.; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima. **Redes de cuidado e aprendizagem na saúde mental e na educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. 352 p.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade**, v.16, n. 1, p. 98-107, 2004.

MARASCHIN, Cleci; FRANCISCO, Deise; DIEHL, Rafael (org.). **Oficinando em rede**: oficinas, tecnologias e saúde mental. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro e Vitor Praxedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. Educação a partir da matriz biológica da existência humana. Tradução: Leda Beck. UNESCO. Chile: **Revista PRELAC**, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Biology and Cognition**. London: Reidel, 1980.

MILLANI, Helena; VALENTE, Maria Luisa C. O caminho da loucura e a transformação da assistência aos portadores de sofrimento mental. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.)**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, ago. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806- 69762008000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2019.

MOREIRA, Juliano. Assistência aos epilépticos – colônias para eles. *In*: **Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Afins**, ano 1, nº 2, julho, 167-182, Rio de Janeiro, 1905.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PELLANDA, Nize; PINTO, Maira. Autonarrativas no fluxo da pesquisa: operando com operações dos observadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 261-274, jul./set. 2015.

PORDEUS, Vitor. Hippocrates Betrayed? Attributing Classifications to Patients Instead of Investigating their Histories (Anamnesis). **EC Psychology and Psychiatry 7.4**. p. 208- 214, 2018.

RIBEIRO, Paulo R. M. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 11, n. 1. Ano.

ROSEN, George. **Da Polícia Médica à Medicina Social**. Ensaios sobre história da assistência médica. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ROSENBAUM, Paulo. **Leiam Hipócrates.** 2013. Disponível em: <https://paulorosenbaum.com.br/2013/10/12/leiam-hipocrates↗. Acesso em 20 jan 2020.

SCHNEIDER, JF; CAMATA, MW; NASI, C. O trabalho em um Centro de Atenção Psicossocial. Rev Gaúcha Enferm. v. 28, n. 4, p. 520-526, 2007.

SILVA, Luis. R. A.; SILVA, Robson. S. **Gestão escolar e tecnologias**. Manaus: UEA Edições, 2008.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago: Dolmen, 1974.

VON FOERSTER, Heinz. **Understanding**. New York: Spring, 1974.

VALE, S. **O papel do pedagogo em um Centro de Atenção Psicossocial**: uma análise a partir do CAPS AD-Caicó/RN. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Natal: UFRN, 2017.

WEISS, Maria Lucia L. **Psicopedagogia clínica**–uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar–7ª ed. Rio de Janeiro: editora, 2000.

WERNER, S.; FREITAS, C. R.; CECCIM, R. **Residência de pedagogia na Saúde Mental Coletiva** – Educação como Saúde. Cidade: editora, 2018.

QUADRA FUNDA
O CENOPOÉTICO

o espaço, cosmo e visão;
o corpo solto no ar,
um avião que quer pousar
sem campo de aviação.

a leveza ali é tanta
que o tempo de si esquece,
o corpo do ser amolece,
a gente sente se espanta.

um pretexto, uma vontade;
o contexto que se abre,
a síntese que se constrói
em diálogo e alegria.

a fantasia, o devaneio;
alma-luz livre que voa,
o ser se refaz à toa,
a criação por ele flui.

CAPÍTULO 11

Metodologias no ensino de ciências humanas e sociais: diálogos entre arte e educação do campo

Gerciane Maria da Costa Oliveira, Kyara Maria de Almeida Vieira

✦ Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre a inserção de experiências artístico-estéticas no processo de formação inicial de professores do campo, tomando como base as vivências nas disciplinas de Realidade Brasileira I e Metodologia do Ensino de História, no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no Rio Grande do Norte.

Tem-se como objetivo fundamental provocar o debate sobre as potencialidades da utilização de recursos artístico-didáticos nos processos educativos dos povos do campo, explorando seu duplo papel: 1) como elemento de mediação dos conhecimentos pertinentes à área; 2) como via de sensibilização para valorização de suas próprias manifestações culturais e de outras linguagens.

✦ Primeira experiência: as artes plásticas no contexto da educação do campo

Ao longo do meu percurso de pesquisa na sociologia da arte, a utilização da imagem como elemento de análise constituiu um dos empreendimentos no qual busquei me deter, mesmo frente às limitações decorrentes da ausência de um procedimento específico do domínio da sociologia para tratar linguagens pictóricas. Como professora de Sociologia do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC), me vi instigada a trazer para o cotidiano da sala de aula o uso das imagens como uma ferramenta de ensino, desafiando-me a propor um debate

que contemplasse aspectos como: forma e conteúdo, contexto social e contexto artístico, destacando a análise da imagem de um plano meramente ilustrativo.

Tal provocação encontrava-se acompanhada da reflexão sobre o papel das artes no processo de formação de professores do campo. Diante da potencialidade das artes como um recurso metodológico para o ensino de diferentes conteúdos, torna-se de fundamental importância articular a produção, fruição e compreensão das manifestações artísticas (teatro, dança, artes plásticas, literatura e outras) com as atividades convencionais do meio acadêmico, no intuito de promover a valorização da cultura dos sujeitos do campo e o conhecimento de outras culturas.

Com efeito, deve-se reconhecer que em muitos casos o acesso por esse público a determinadas linguagens, conhecimentos e experiências artísticas pictóricas ocorre em grande medida nesse momento de formação. Tendo em vista que expressões como dança música, dramaturgia e cinema encontram maior circulação no cotidiano dos brasileiros, relega-se às artes visuais, assim como à literatura, um determinado plano secundário, em certa medida inacessível, para grande maioria da população (GUERSON, 2018). Promover esse contato com a tradição das artes visuais torna-se, portanto, imperativo ao se pensar que, por muito tempo, foi negada para esses sujeitos a interação com essas produções comumente entrincheiradas nos espaços de exposição e comercialização de arte, situados predominantemente em territórios citadinos.

Dessa forma, pensar na relação cultura popular/cultura erudita torna-se um ponto de partida central para esse debate sobre o papel das artes plásticas na formação de professores do campo. Alguns questionamentos podem surgir no bojo dessa reflexão, expressando posturas epistemológicas diferenciadas quanto a essa articulação. São eles: introduzir linguagens, estéticas, gêneros tradicionalmente associados a uma cultura de elite não promoveria o fenômeno de "aculturação" mediante o confronto de uma gramática imagética tão diferente e desconhecida dos segmentos sociais do campo? Não seria o objetivo das artes no curso de formação de docentes do meio rural abordar estritamente as expressões culturais e artísticas campesinas, como por exemplo, a estética visual, performática e dramatúrgica presente na mística dos movimentos sociais do campo?

Com efeito, propor tal atividade não se trata de obliterar as práticas artísticas próprias do campo em detrimento a um cânone estabelecido por um sistema de arte majoritariamente urbano, mas de justamente possibilitar que essas pessoas se apropriem desse capital artístico (BOURDIEU, 1996) com o intuito de pôr em diálogo/tensionamento com as suas referências culturais. Foge-se, nesse sentido, da armadilha de uma análise denuncista, fundamentada no ato do "desvelamento" e da "desmistificação" das "ilusões" (HEINICH, 2008), que na sua classificação associa determinados bens culturais como pertencentes à elite e, por automatismo, reitera seu lugar de inacessibilidade e seu mecanismo desigual de distribuição.

Reafirma-se, ainda, que o problema não reside na ausência de relação com a arte, mas na "ausência do sentimento de ausência" (FLEURY, 2009).

Ao buscar problematizar essas e outras questões, trago aqui o relato de minhas experiências de trabalho com imagens em sala de aula, em específico na disciplina de Realidade Brasileira I, ministrada no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFERSA. Ofertada no 5º período na grade curricular de 2013[34], esse componente apresenta uma ementa de recorte amplo cujas temáticas principais orbitam em torno dos períodos históricos de formação da sociedade colonial, imperial e suas relações com a evolução burguesa no país. A aula de uso exclusivo de imagens de artes plásticas fornece um trânsito entre esses períodos, permitindo a abordagem e reflexão dos eventos em si, como também dos elementos formais e estilísticos que expressam o debate particular do campo das artes e de suas linguagens.

✦ A utilização de imagens de artes plásticas em sala de aula

A aula que ministrei no segundo semestre de 2019, que utilizou exclusivamente imagens de artes plásticas, buscou oferecer um panorama visual dos eixos temáticos que foram tratados ao longo da disciplina, das peculiaridades do processo de colonização escravocrata, rural e patriarcal tratadas por Gilberto Freyre na Semana de Arte Moderna e que refrata os inúmeros processos de transformação no Brasil da década de 1920. Ultrapassando o acesso ao conteúdo em si, mediante uma leitura ilustrativa, a seleção das imagens intencionou proporcionar um debate sobre as mudanças no campo da arte, em especial da pintura, e como essas mudanças na esfera artística se relacionam ao contexto mais amplo do país.

Com efeito, "diferentemente das outras artes, as artes visuais precisam ser exibidas para serem vistas" (BÔAS, 2017, p. 173). No cotidiano da sala de aula, a via mais acessível de exposição é a projeção com datashow. Muito embora a experiência de fruição se distancie do modelo tradicional de recepção, presencial, faz-se necessário considerar que, na contemporaneidade, a linguagem tecnológica tem mediado o acesso e definido o novo perfil de público de arte. Dispositivos como computadores, tablets e celulares são os suportes mais próximos ao contexto de produção e consumo de imagens pelos alunos. Por meio desses suportes, grande parte da população acessa repertórios imagéticos e constitui aquilo que André Malraux designou como "museu imaginário", referencial este que permite que "cada encontro com uma obra é a partir de agora, alimentado por todas as imagens

34 O projeto de curso foi atualizado em 2019, contudo a grade curricular de 2013 ainda vigora para algumas turmas.

de outras obras com as quais estabelecemos comparações, mesmo sem saber" (HEINICH, 2008, p. 95).

Foram selecionadas para a aula telas dos artistas Debret (1768-1848), Taunay (1755-1830), Pedro Américo (1843-1905), Tarsila do Amaral (1886-1973), Anita Malfatti (1889-1964), dentre outros. A eleição das imagens respondia ao critério de correlação com os temas abordados em sala de aula, presença dessas imagens em livros didáticos e a conjugação de elementos estilísticos e pictóricos que permitissem desenvolver a análise sobre a relação dos aspectos formais e internos da obra e o contexto artístico e histórico de sua produção. De alguns artistas foi destacado mais de um trabalho, caso este de Anita Malfatti, cujas telas apresentam diferentes fases da pintora, da mostra de 1918 à redefinição de seu percurso estilístico e formal a partir das críticas de Monteiro Lobato.

Perguntados se já tinham visto aquelas imagens, grande parte dos estudantes respondeu que conhecia algumas daquelas obras dos livros didáticos, principalmente, dos de História. A intenção de abordar o material visual presente no suporte do livro didático incorreu para chamar a atenção para o regime pedagógico específico que esses "significantes não-verbais" (PASSERON, 1995, p. 287) têm, potencialidade muitas vezes subutilizada em sala de aula. Trata-se de assinalar para o estatuto singular da imagem não subordinada e condicionado à palavra, considerando, assim, a autonomia do "visível" frente ao "dizível".

Para além da narrativa histórica que poderia se extrair desses quadros, chamei a atenção dos alunos para que se detivessem aos detalhes formais e internalistas das telas, tais como: o emprego das cores, o estilo do traço e o grau de fidedignidade de representação aos objetos "reais". A partir dessas questões, os alunos expuseram que as telas representativas do período Colonial e Imperial do Brasil buscavam reproduzir com maior verossimilhança os elementos da realidade, como o espelhamento de um fato real ocorrido. Por sua vez, as obras produzidas no contexto do Movimento Moderno revelavam um caráter não imitativo, com independência representativa relacionada ao objeto representado expresso no desapego à perspectiva, à profundidade, ao volume e a outros aspectos. A partir dessa observação, foi possível debater sobre o significado da ruptura do Movimento Modernista com o cânone da Arte Neoclássica, gênero artístico promulgado no Brasil, sobretudo a partir da Missão Francesa de 1816, e como essa busca por uma identidade pictórica própria se inscrevia nos quadros de mudanças políticas, econômicas e culturais do país.

Ao pôr em foco os elementos intrínsecos das produções, surgiram questionamentos sobre os significados que as obras traziam. Para os alunos, os quadros fidedignos aos dados reais permitiam uma leitura interpretativa mais imediata, oferecendo em alguns casos uma narrativa passível de interligar de forma automática aos eventos históricos. O quadro é reportado como uma fotografia da época, na qual

cenários, vestimentas, adereços, posturas corporais e outros aspectos oferecem informações icônicas que permitem em certa medida reconstituir a ambiência histórica para além dos limites da moldura (PANOFSKY, 1991).

No caso dos trabalhos da tradição moderna, seguiu-se a discussão do porquê a representação nesses quadros não se preocupa com os princípios imitativos ditados pela tradição acadêmica das belas artes e de como essas imagens permitiriam abordar temas relacionados ao seu período de produção. O que o quadro Abaporu, de Tarsila do Amaral, por exemplo, poderia falar sobre o Brasil da década de 1920? Que narrativa histórica poderia se decantar de suas cores chapadas, linhas desproporcionais e de seu apelo formal? Atentar para a resolução formal como mediação central entre arte e sociedade se coloca como um exercício interessante para se relacionar o contexto histórico com o contexto artístico. A ruptura com a tradição acadêmica feita pela arte moderna no Brasil não só inscreveu o país nos movimentos de vanguarda internacionais, mas também significou uma dinâmica de busca de identidade nacional e estética desvinculada aos ditames das formalidades estilísticas estrangeiras. Com efeito, a procura por uma arte "genuína", "original" e "pura" não só traduzia o desejo de liberdade dos artistas frente às injunções das regras canônicas da arte como também denotava o anseio pelo novo que estava presente nas mais diversas esferas do país.

A possibilidade de se discutir as imagens sob essa perspectiva assume grande relevância, considerando-se a atual conjuntura. Em tempos de questionamento do fazer artístico na sua linguagem e conteúdo, cabe aos agentes do campo da cultura e da educação repensarem estratégias para dirimir o fosso ainda existente entre o grande público e as produções artísticas. Apostar nos processos de contrassocialização realizados via educação parece ser uma delas.

✦ Segunda experiência: estudos do meio, recursos didático- artísticos, educação do campo

Tornar-me docente da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (UFERSA) trouxe inúmeros desafios ao longo desses mais de quatro anos. Entre os mais intensos, está o desafio de pensar o meu campo de formação disciplinar, a História. Buscar textos tratando das experiências de colegas na formação docente, de discussões teórico-metodológicas, de projetos de ensino de História na Educação do Campo, passou a ser uma necessidade e um desapontamento: não encontrava tantos e tão facilmente.

Minha trajetória como professora na educação básica (pública e privada), em graduações e pós-graduações de História em Instituições de Educação Superior (IES) (públicas e privadas) não me trouxeram tranquilidade ou territorialização. Ao contrário disso, muitas vezes a sensação mais forte foi a angústia, o desamparo,

o sentir que os conhecimentos aprendidos e praticados até ali não me ajudavam muito nesse novo espaço. E se "o território só vale em relação a um movimento através do qual dele se sai" (DELEUZE, 1989, p. 4), eu me via fora das margens nas quais estava, até então, confortavelmente localizada. Era como se meu território se esvaísse tal qual "na orla do mar, um rosto na areia" (FOUCAULT, 1981, 404).

Desde o primeiro semestre em que ministrei o componente curricular Metodologia do Ensino de História (PPC-LEDOC/UFERSA, 2013) fui im(pele)ida a rever minha prática docente, o que eu pensava sobre esse componente, sobre o ensino e a aprendizagem de metodologias do ensino de História. Afinal, "não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte" (DELEUZE, 1989, p. 4). Assim, o desenvolvimento do referido componente não se manteve igual em nenhum dos semestres, com exceção de um pressuposto crucial: qualquer acontecimento seria decidido democrática e conjuntamente pela turma e docente, desde o primeiro dia de aula.

✦ Estudo do meio, produção de recursos artístico-didáticos e ensino de história

No semestre 2019.1, ao iniciar a disciplina, assim como nos semestres anteriores, foram realizadas as primeiras discussões e decisões que direcionaram o cotidiano das aulas, as atividades de cada unidade letiva e as formas de avaliação. Em todas as aulas faríamos café da manhã coletivo: as comidas foram trazidas pela turma e pela docente, o cardápio foi organizado por estudantes, com rotatividade de grupos que trariam as comidas e bebidas.

Quanto às unidades letivas: na unidade I discutiríamos alguns textos sobre currículos de História e metodologias do ensino de História no Brasil, sendo a avaliação uma produção escrita; na unidade II, haveria apresentação de microaulas voltadas para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio[35]; na unidade III, faríamos uma aula de campo voltada para a metodologia do ensino de História em uma localidade escolhida pela turma.

Aqui me deterei aos acontecimentos da unidade II, e sobre isso foi definido que as aulas a serem ministradas teriam que conter: mística, plano de aula, roteiro de aula, relação com textos acadêmicos sobre o conteúdo escolhido, criação de um

35 Define a Resolução CNE/CEB 2 (2008, p. 1): "A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio".

recurso artístico-didático[36] construído pelos/as estudantes, baseado no que seria ministrado durante a aula, é feito de material reciclável.

As aulas foram ministradas em duplas, que puderam escolher a série de referência da aula, qual conteúdo a ser ministrado (a partir desse conteúdo eles fizeram recortes temáticos), quais livros didáticos seriam o suporte. As aulas poderiam durar de 30 a 50 minutos e ter como princípio fundamental a educação contextualizada. Como afirmou Sena (2014, p. 18):

> [...] torna-se indispensável a discussão sobre a Educação Contextualizada [...]. Esta pode ser concebida como uma práxis, um processo colaborativo de conhecimentos teóricos e práticos que tem como princípio a convivência com o território dos sujeitos, o respeito à condição de vida do indivíduo, à realidade local como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos diversos, que não a torne fechada em si mesma, pois se opõe ao modelo universalista de educação, não buscando ferramentas para aprisionar o sujeito àquele determinado conhecimento, mas de maneira que o extrapole, que vá além do saber, tornando-se ferramenta fundamental para a emancipação e libertação, ampliando o que já sabe, experimentando o que não conhece.

Tomar a educação contextualizada como orientação fundamental das aulas, além de responder aos princípios que integram a formação do campo (BRASIL, 2002, 2004; ALENCAR, 2015), tem favorecido para que estudantes pensem, olhem, analisem suas comunidades de outra forma, e que, enquanto docente, eu tenha uma leitura mais complexa dos territórios aos quais nosso curso chega de alguma forma.

Além disso, é importante "saber explorar historicamente qualquer 'lugar', fazer um direcionamento do 'olhar' do aluno, fazendo-os entender o que são *fontes históricas* não escritas [...]. As marcas do passado são as fontes histórias que se transformam em estudo" (BITTENCOURT, 2008, p. 280).

Ao final de cada aula, a turma fazia uma avaliação, e as duplas, uma autoavaliação, apontando os pontos fortes e frágeis da aula quanto à metodologia realizada e sugerindo caminhos metodológicos para o aprimoramento. Na unidade II, veríamos na prática o que havíamos discutido na unidade I: "Um currículo de História é sempre produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer" (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

A primeira aula da unidade II foi composta por uma oficina de construção do plano de aula e do roteiro de aula: explicação sobre o que iria compor o plano

36 Chamo de recurso artístico-didático as produções artísticas (cordel, paródia, história em quadrinhos, fanzine, peça teatral, música, poesia, teatro de sombras, miniaturas, jogos etc.) feitas por estudantes a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem eficaz e criativo.

de aula e o roteiro. Nessa primeira oficina, conjuntamente, turma e docente produziram partes de um plano de aula a partir da proposta de uma das duplas: tema, problemática, objetivos geral e específicos foram definidos. Em mais duas manhãs de aula, as oficinas se repetiram com a confecção de mais propostas de planos de aula. As orientações em outros horários ocorreram em vários momentos. No dia da apresentação da microaula, as duplas entregaram à docente da turma: plano de aula, roteiro de aula e cópia do recurso artístico-didático, quando fosse o caso de haver impressão de material.

Especificamente no semestre 2019.1, a turma de Metodologia do Ensino de História da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo apresentou recursos artístico-didáticos reciclados diversos, com recortes temáticos variados, quais sejam: cordel (Revolução Russa), jogo de tabuleiro Caminho das Américas (Povoamento da América), Roleta do Conhecimento (Escravidão, Resistência e Trocas Culturais no Nordeste), Ludo Humano (Revolução Industrial), Dominó do Conhecimento (Revolução Industrial), Jogo Trilha Conflitos dos Povos do Campo (Conflitos no Campo-Brasil Império), Jogo do Conhecimento (Colonização Portuguesa no Brasil), Jogo Fofoquinha da Revolução (Revolução Francesa), Roleta da História (Movimentos Messiânicos no Brasil).

Para este texto, apresento o recurso Roleta da História (Movimentos Messiânicos no Brasil), construído pela dupla de estudantes Nubia Rosendo da Silva e Ramon Roseno Alves, que fizeram a relação com a luta pela terra no município de Serra do Mel-RN, onde se localizam as agrovilas em que residem. Esse recurso foi feito a partir de um pneu de velocípede, uma bandeja da fruteira que faria a roleta girar (Figura 1). Por último, um ferro que ligaria o pneu e a bandeja (Figura 2). Todos esses materiais foram reciclados e estavam sem uso na casa do/a estudante.

Figura 1 – Pneu de velocípede formando uma roleta

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 2 – Bandeja da fruteira para fazer a roleta girar

Fonte: Acervo pessoal.

Após a discussão do conteúdo citado, a turma foi dividida em dois grupos, e um representante de cada grupo rodava a roleta para ver em qual ponto parava. Dentro da roda da roleta, havia três indicadores onde o ferro indicador podia parar (Figura 3): um indicador era referente às “perguntas do conteúdo”; o outro era o “passa a vez”, que dava a vez para o outro grupo; e o último era “representação”, no qual o grupo tinha que representar de alguma forma o que havia entendido do conteúdo (poderia ser uma encenação, uma paródia, uma música etc.).

Figura 3 – Roleta pronta para jogar

Fonte: Acervo próprio.

Na avaliação que fizemos sobre a trajetória realizada nas aulas do componente Metodologia do Ensino de História, os aspectos melhor avaliados pela turma foram: i) a relação com a história das suas comunidades; ii) a construção do recurso artístico-didático reciclado.

A experiência dos/as estudantes de olhar para suas comunidades com o objetivo de relacionar com o conteúdo a ser ministrado não apenas tem possibilitado que estudantes busquem evidências da história de suas comunidades, mas também tem permitido que desnaturalizem o cotidiano no qual estão imersos/as, questionem o estado das coisas e preparem aulas a partir de suas vivências, operacionalizando com o que trazem os livros didáticos. Na unidade II letiva do referente componente curricular é destacado e considerado o meio enquanto um ponto de partida para aula. Como afirmou Luc (1981 *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 279): "Todo meio, rural ou urbano, está situado no tempo, possui uma história, e esta história deixou suas marcas. Nas memórias e nos arquivos. Mas também no seu entorno. [...] São os laços de união entre o passado e o presente".

A relação entre passado, presente e a educação contextualizada tem se materializado na construção dos recursos artístico-didáticos. Como parte da metodologia do ensino de História, a criação artística tem sido uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem. Considerando que "cada um de nós combinamos percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o representa à sua maneira, sob o seu ponto de vista utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário [...]" (MARTINS *et al.*, 1998, p.57), a sala de aula torna-se mais um espaço privilegiado para que as representações do mundo sejam partilhadas, reatualizadas a partir do contato com outras percepções e outros sentidos além dos nossos.

Por mais que durante a formação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo a educação contextualizada seja estimulada/praticada, e por mais que, ao longo do curso, tenha vários momentos destinados à prática da relação Ciência/Arte, o nervosismo e a ansiedade são sensações que tomam os/as estudantes ao se depararem com a necessidade de preparar e ministrar sua primeira aula de História.

Muitas vezes, sem saber por onde começar, estudantes viram essas inquietações se dissipando à medida que as aulas tomavam forma, que fortaleciam as leituras sobre o conteúdo a ser ministrado e as suas comunidades eram descortinadas pelas suas pesquisas do meio, pelo conhecimento que passaram a construir sobre um espaço que, às vezes, parecia nada mais haver de novo para conhecer. As aulas de História têm sido muito mais do que reprodução do que está no livro didático, muito mais do que repetição de conteúdo e atividades avaliativas de longa trajetória e tem proporcionado a conexão com outras disciplinas.

Portanto, nas aulas do componente Metodologia do Ensino de História no semestre 2019.1, muitas vezes, nos desterritorializamos, nos angustiamos,

tensionamos. Mas, nos reterritorializamos em outra parte. E tudo isso tem sido possível porque "as forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta" (FOUCAULT, 2000, p. 28).

■ Referências

ALENCAR, M. F. S. Princípios pedagógicos da Educação do Campo. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BÔAS, G. V. Sociologia da arte, uma experiência de ensino na graduação. *In*: BOMENY, Helena. **Ensino de sociologia na graduação**: perspectivas e desafios. São Paulo: Annablume, 2017.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2008**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios**.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em: red-ler.org/referencias- educacao-campo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL**. Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1989. Disponível em: http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins e Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: MACHADO, R. **Microfísica do poder**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 15-38.

FLEURY, Laurent. **Sociologia da cultura e das práticas culturais**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

GUERSON, Milena. Educação do campo e Artes Visuais–Uma introdução. *In*: SILVA, Herta T; GUERSON, M. (org.). **Artes visuais na educação do campo**: contexto, tramas e conexões. Palmas/TO: EDUFT, 2018.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia da arte**. EDUSC, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PANOFSKY, Erwin; GUINSBURG, J. **Significado nas artes visuais**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PASSERON, Jean-Claude. O fraco uso das imagens: investigações sobre a recepção da pintura. *In*: PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico**: o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis: Vozes, 1995.

SENA, Rosiane Rocha Oliveira. O livro didático em questão: um olhar a partir da perspectiva da Educação Contextualizada. In: CUNHA, B.A.; SANTOS, A.P.S.; PEREZ-MARTIN, A.M. (org.). **Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro**: debates atuais e estudos de caso. Campina Grande: INSA, 2014, p. 14 – 33.

SILVA, Marco Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, p. 13- 33.

Nunca uno, jamais foi um só;
multidiverso, infinito ao redor,
são muitos os mundos,
agora sei,
são muitos os mundos,
resta-me ser.

(Ray Lima)[37]

37 LIMA, Ray. **Metamorfoses de nuvens**. Edições Vila de Poetas Mundo. Maranguape, 2016.

CAPÍTULO 12

Imagens de si e de multiplicidades

Rafael Carneiro Brasileiro, Deisimer Gorczevski

✦ Pesquisa em movimento

A pesquisa "Cinema In(ter)venção: Cine Ser Ver Luz"[38] propõe acompanhar e cartografar movimentos e intervenções sonoras, visuais e audiovisuais do Coletivo AudioVisual do Titanzinho, que atua em aliança com a Associação de Moradores do Titanzinho, no bairro Serviluz, localizado na orla de Fortaleza, no Ceará, entre duas das maiores praias turísticas da capital – a Praia do Mucuripe e a Praia do Futuro – uma região de alto interesse da especulação imobiliária.

Neste estudo, interessou-nos analisar as oficinas de cineclube e fotografia contemporânea realizadas com participantes da organização não governamental (ONG) Núcleo de Base do Serviluz, atuante nas temáticas de Direitos Humanos, e estudantes da Escola Municipal Godofredo Castro Filho. As oficinas foram coordenadas por participantes do Coletivo AudioVisual do Titanzinho em aliança com a Associação de Moradores do Titanzinho e o Laboratório Artes e Micropolíticas Urbanas (LAMUR)[39], em 2018 e 2019, no Serviluz.

Com referência aos direcionamentos da pesquisa, entendemos as oficinas propostas como:

38 Mais detalhes da pesquisa podem ser conferidos no blog https://cineclubeserverluz.wordpress.com/sobre-2/ e no Instagram @mostratitanzinho, sendo desdobramento das experiências com intervenções audiovisuais e urbanas, iniciadas em pesquisas anteriores: In(ter)venções AudioVisuais com Jovens em Fortaleza e Porto Alegre (2011-2013) e Coletivo AudioVisual do Titanzinho – Cine Ser Ver Luz (2014-2017). Mais detalhes em: http://pesquisaintervencoes.blogspot.com/ e https://titanzinhodasinvencoes.tumblr.com/.

39 Laboratório vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

> Espaços de criação e conversação em temáticas da pesquisa com usos de distintas linguagens e tecnologias. Nas oficinas o plano da linguagem é pensado num sentido ampliado, ou seja, não nos referimos apenas à linguagem verbal, mas a uma série de expressões emergentes nas experiências com as "línguas menores", pensando, inclusive, nas intensidades pré-verbais (GUATTARI; ROLNIK, 1996), nos modos de afetar e ser afetado, modos singulares, muitas vezes, ativados nos movimentos gestuais, tonalidades de voz, silêncios, atitudes e vibrações geradas nos encontros de olhares, na escuta cuidadosa, nos toques sutis, entre outros modos de atentar ao sensível que se produz nos encontros. Sem esquecer as linguagens produzidas por acoplamentos tecnológicos de toda espécie, materiais de expressão sonoras, visuais e audiovisuais (GORCZEVSKI et al., 2011, não paginado).

Desse modo, intervenções artísticas produtoras de subjetividade e ações de resistência.

A pesquisa tem como perspectiva metodológica a cartografia, proposta por Deleuze e Guattari (1995), e a pesquisa-intervenção, proposta por Passos, Kastrup e Escóssia (2010), Maraschin (2004), Gorczevski (2007, 2019a), Gorczevski e Santos (2015). Nessa perspectiva, são problematizadas questões referentes aos modos de fazer ciência, pensando a relação entre pesquisador e pesquisados, escolha e implicação com o tema de pesquisa, entre outros aspectos:

> A escolha da Cartografia e a relação com a Pesquisa-Intervenção como métodos de fazer-saber coletivo e transdisciplinar convidam à atitude de pesquisar com o bairro, com os moradores, com as associações, com o Cine Ser Ver Luz (GORCZEVSKI, 2019a, p. 34, grifo nosso).

Tais referências teórico-metodológicas sugerem outro modo de lidar com a relação entre pesquisador, participantes da pesquisa, território e o tema/problema de estudo. Entendendo a implicação do pesquisador que participa ativamente dos processos de criação – que acompanha e cartografa –, partindo da compreensão da impossibilidade de imparcialidade, pois toda investigação, desde a escolha metodológica, experiência empírica e referências teóricas, afirma um posicionamento estético-político. O convívio com o território, em constante formação, possibilita perceber os processos de mudança do bairro enquanto estes ocorrem, bem como estar aberto a fazer novas amizades, alianças, hábitos novos e, considerando-se o acaso, se apaixonar.

✦ História de resistência

A trajetória de luta e resistência do bairro às políticas de remoção é longa. O próprio processo de criação do bairro confunde-se com o processo de remoção de moradores da região da Praia Mansa, também de localização privilegiada, realizado com investidas governamentais e empresariais para a construção do Cais do Porto.

Nos estudos de Nogueira (2006, p. 14), morador e historiador, o bairro apresenta "um processo histórico instigante em um emaranhado de conflitos e resistências, intrigas e partilhas". Um exemplo disso foi a luta contra a construção de um estaleiro na área que compreende o Titanzinho, em 2010. Esse acontecimento mostrou a força da comunidade e das associações, que se uniram, mobilizando outros movimentos na cidade, afirmando a memória e a história de resistência.

As pessoas que moram no Serviluz vivem a experiência dos nômades que inventam seu próprio território. Nas palavras de Nogueira (2006, p. 11), "o nômade transforma o lugar que habita. Assim, à medida que chegavam, os habitantes configuravam o Serviluz".

Ao darmos continuidade às escutas de como os moradores vivem e convivem com as constantes ameaças das políticas de remoção, mapeamos algumas produções audiovisuais coletivas envolvendo participantes das pesquisas coordenadas pelo LAMUR, o Coletivo AudioVisual do Titanzinho e a Associação de Moradores. Entre elas, destacamos o vídeo "Atrás do Farol tem uma Rua" (2015)[40] e as intervenções[41] "Luzes do Farol" (2016 e 2017), "Vendo Mar" (2016) e "Farol OcupAções" (2017 e 2018), todas trazendo à tona a história, as memórias e as relações de afeto com o bairro, problematizando a ofensiva da especulação imobiliária e dos interesses governamentais e empresariais. Na cartografia dos filmes realizados com o bairro, tratando de remoções, ressaltamos "O Povo da Praia Proibida" (2006), de Yures Viana, morador e realizador audiovisual; "Areia Loteada" (2015) e "A Posse da Nova Estiva" (2012), do Coletivo Nigéria[42] Vertical (2018), realizado por Samuel Brasileiro, com participação de Bruno Ribeiro (Spote), artista visual e morador do bairro,

40 Produção do Coletivo AudioVisual do Titanzinho, com a participação de Carlos Eduardo Freitas (Cadu), bolsista de Iniciação Científica (2014-2015), com orientação da professora Deisimer Gorczevski.

41 Intervenções urbanas audiovisuais que propuseram espalhar gestos luminosos, tornando visíveis singularidades de viver e conviver em espaços pouco conhecidos e, muitas vezes, esquecidos, em Fortaleza. Foram realizadas com a participação de artistas e pesquisadores do LAMUR, as estudantes Ana Paula Vieira e Emilia Schramm, bolsistas de Iniciação Científica, entre 2016 e 2018, com a orientação da professora Deisimer Gorczevski.

42 Produtora audiovisual independente de TV, cinema e web. Mais detalhes em: http://nigeriafilmes.com/.

"Titan não se vende: Dudé" (2020) e "Titan não se vende: Kátia" (2020), ambos realizados pelo Coletivo AudioVisual do Titanzinho e colaboradores.

O movimento de resistência dos moradores vem crescendo e se intensificando no combate às ações abusivas da Prefeitura na demarcação das casas da Rua Titan e nas proximidades do Farol do Mucuripe, bem como a pressão junto às famílias no sentido de aceitarem as condições impostas para as remoções. Ao longo de 2018, a Associação de Moradores do Titanzinho realizou oito assembleias, em diferentes regiões do bairro, trazendo especialistas ligados à Frente Popular de Moradia, para debater os projetos da Prefeitura e dos empresários e, principalmente, incentivar a criação de um Plano Popular para o Serviluz.

Na cidade, observa-se, por um lado, as políticas de requalificação do governo municipal, andando de mãos dadas com a especulação imobiliária; por outro, o descaso da Prefeitura com as demandas por informações sobre os projetos para o bairro e o atendimento das demandas de urbanização em uma região onde, como denunciam os moradores, *"falta desde o saneamento básico até as áreas de lazer"*. Além das denúncias, o bairro vem avançando nos modos de organização.

Em fevereiro de 2019, foi criada a Comissão Titan, com intensa participação de moradores da rua Titan em aliança com a Associação de Moradores do Titanzinho. Com o objetivo de fortalecer a luta pelo direito à moradia, reivindicam melhorias no processo de urbanização do bairro, exigindo da Prefeitura ações que façam cumprir o Plano Diretor da cidade:

> Em 2009, foi aprovado o Plano Diretor Participativo de Fortaleza (PDPFor), e neste Plano temos as Zonas Especiais de Interesse Social – ZEIS, consideradas como porções do território destinadas, prioritariamente, à recuperação urbanística, à regularização fundiária e à produção de Habitações de Interesse Social – HIS ou do Mercado Popular – HMP, incluindo a recuperação de imóveis degradados, a provisão de equipamentos sociais e culturais, espaços públicos, serviço e comércio de caráter local (ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO TITANZINHO, 2019a, p. 27).

O Plano Diretor determina que o Serviluz é uma ZEIS, bem como o Cais do Porto (que compreende a região da Estiva e parte do Titanzinho), significando que deve ser prioridade para investimento público em urbanização e melhorias, o que não vem acontecendo[43]. A falta de investimento é preocupante e mostra-se presente, por exemplo, no descaso, por parte do poder público, com o Farol do Mucuripe[44].

---

43 Mais detalhes sobre ZEIS e a situação no Serviluz e Cais do Porto podem ser vistos no link: https://serviluzquepermanece.wixsite.com/especial/direitos.

44 Tombado pela Divisão do Patrimônio Histórico e Artístico da Secretaria Estadual de Cultura do Ceará em 1983.

✦ Imagens de si e do mundo

É nesse contexto tão incerto de existência, no qual a Prefeitura pode expulsar moradores a qualquer momento, que surgem questões como: o que constitui um bairro? E as construções e suas histórias? Há quem argumente que são as pessoas que constituem uma comunidade. Pode-se, então, reformular nossas perguntas para pensar: quem constitui um bairro? Uma dúvida que nos leva a pesquisar e problematizar conceitos, como identidade e processos de singularização, que, nas palavras de Guattari e Rolnik (1996, p. 68-69), são completamente distintos, entendendo "singularidade" como um conceito existencial, e identidade, um

> [...] conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses que podem ser imaginários [e, por conseguinte, idealizados]. Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam de processo de identificação quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo – sua carteira de identidade, sua impressão digital etc. Em outras palavras, a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável.

Os autores sugerem, como fuga desse conceito de referenciação, "processos de singularização":

Abordando-se o sujeito na perspectiva da singularidade, ou ainda, como preferem esses autores, os "processos de singularização", deixa-se de investir numa idealização do ser acoplado ao único quadro de referência e se passa a considerá-lo em seu modo de ser, sua própria existência vinculando-o a uma multiplicidade de saberes, experimentações e devires (GORCZEVSKI, 2007, p. 79).

A produção de imagens com o bairro é, então, também um processo de singularização, sendo este um exercício em constante construção, como sugere o trabalho "Audiovisuais que inventam o bairro: o Serviluz que insiste em fazer sua história", da moradora e pesquisadora Maria Fabíola Gomes(2017), que analisa três filmes realizados com o Serviluz.

Figura 1–O Serviluz que insiste em fazer sua história

Fonte: Rafael Brasileiro (2020).

Os curtas "Ibioara" (2009), "Vestígio" (2007) e "O Povo da Praia Proibida" (2011) apresentam múltiplos modos de viver no bairro, sendo o próprio material audiovisual uma invenção de memórias do território onde foram realizados. Nas palavras de Bosi (1993, p. 281 apud Gomes, 2017, p. 25):

> A memória é sim um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa. [...] A comunidade familiar ou grupal exerce uma função de apoio como testemunha e intérprete daquelas experiências. O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos de escolha e rejeição em relação ao que será lembrado. Podemos pensar que nós, habitantes do Serviluz, selecionamos os aprendizados que seguem com a gente, desmistificando constantemente as características com as quais os noticiários sensacionalistas marcam o povo, e nisto temos autonomia (GOMES, 2017, p. 25).

Os processos de singularização também podem ser observados na estrutura física das sessões do Cine Ser Ver Luz. Para começar, não são sessões de sala escura com ar-condicionado e cheiro de lavanda. Elas têm o teto de estrelas, som e cheiro da rua, além de serem possíveis outros suportes em relação à tela de exibição. As cadeiras podem estar em frente, como é convenção, mas também podem ficar ao lado ou atrás da tela, como já presenciamos nas atitudes das crianças, além da possibilidade de simplesmente ficar sentado de costas para a tela, conversando

com amigos e aproveitando que a sessão atrai moradores, criando espaços de convivência. A própria fruição com os filmes se dá de maneira diferenciada do "cinema de shopping", ao possibilitar que diferentes ruídos e movimentos de pessoas nas ruas aconteçam simultaneamente à projeção, proporcionando, em alguns casos, que as pessoas parem por alguns minutos para contemplar um filme. Experiências com "cinemas sem paredes" que,

> [...] ao proporem modos singulares de exibição audiovisual, ampliam as expressões do sensível, trazendo à tona problemas e potencialidades, afirmando o lugar de moradia, os espaços de participação comunitária e a produção audiovisual como política ativa que fortalece a relação entre a experiência ética e estética (GORCZEVSKI, 2019a, p. 35).

✦ Oficinas com organizações e escolas do bairro

A pesquisa vem criando relações com organizações do bairro, em especial, as que colaboram com a Associação de Moradores do Titanzinho desde 2011. A aproximação com o Núcleo de Base do Serviluz (NBS) aconteceu em atividades da associação e nas Mostras AudioVisuais do Titanzinho, sendo intensificada, nos últimos anos, com a manifestação do interesse dos coordenadores do núcleo na formação de um cineclube.

Com as escolas, as aproximações iniciaram, em 2014, com a criação do Cine Ser Ver Luz e as sessões itinerantes, visitando e convidando professores e estudantes, principalmente para as exibições nas proximidades das escolas – Praça da Estiva e Praça São Francisco.

Em 2018, realizamos encontros nas escolas, apresentando aos professores o livro-catálogo *Nossas Ruas Com Cinema: Cine Ser Ver Luz*, em versão impressa, lançado em 2017[45]. Entre os objetivos da publicação, destacamos o desejo de contribuir com a difusão da produção audiovisual realizada com o bairro, bem como oferecer um repertório de filmes de diferentes "sotaques" em temas como: memória, direito à cidade, afeto, amizade, entre outros.

Nesses encontros, além de os professores desconhecerem as ações culturais realizadas no Serviluz, entre elas, as sessões do Cine, observamos certa surpresa ao visualizarem, no livro-catálogo, imagens de estudantes da escola envolvidos no preparo de intervenções com cinema, teatro, música e arte urbana, nas praças e ruas do bairro.

45 O livro-catálogo também foi lançado em versão E-book, em 2019.

Em uma das visitas, conhecemos a experiência de um cineclube organizado por estudantes na escola Álvaro Costa. No entanto, foi na escola Godofredo de Castro Filho que encontramos maior receptividade de estudantes e professores para as oficinas. A seguir, apresentaremos o processo de realização de uma oficina de fotografia contemporânea na escola Godofredo e, depois, da oficina de cineclube realizada no Núcleo de Base do Serviluz.

✧ Oficina de fotografia contemporânea[46]

Entendendo a situação política do Serviluz, o Coletivo AudioVisual, em conjunto com a Associação e o LAMUR, passou a realizar algumas oficinas de fotografia contemporânea com a intenção de problematizar e embaralhar alguns conceitos, em especial, a compreensão de "identidade" como identificação, assim questionado por Guattari e Rolnik (1996), e que tem como "resposta estético-política" entender os processos de subjetivação como uma outra possibilidade de operar com a vida.

Na proposição das oficinas, também há o interesse em problematizar a figura do fotógrafo-artista, sugerindo uma presença menor no momento do clique fotográfico e maior no momento de conceituação teórica das fotografias, como sugere Fontcuberta (2016, não paginado) no manifesto pós-fotográfico "Sobre o papel do artista: já não se trata de produzir obras, mas sim de prescrever sentidos".

Considerando-se essas intenções, foram realizadas duas oficinas na Escola Municipal Godofredo de Castro Filho, localizada no Serviluz, em maio de 2019. Nessa escola realizamos reuniões com professores das turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), apresentando a pesquisa e a relação com o Coletivo AudioVisual e a associação, sendo que para disparar a conversa exibimos o vídeo "AMOTITAN" (2018), que apresenta a associação e a história de luta e resistência dos moradores no embate com as políticas de remoção do governo municipal, além de apresentar o que pretendíamos realizar com as oficinas.

Percebemos o interesse por parte dos professores da escola com o fato de muitos deles não terem o hábito de frequentar o bairro onde trabalham sem construir uma rede de experiências e vivências com o Serviluz. A maioria não sabia, por exemplo, das ameaças de remoção, por parte do poder público, que acontecem no território.

A oficina foi pensada para 20 participantes das turmas de EJA, compostas por uma multiplicidade de estudantes com variados graus de escolarização e idades. Entendemos que não era necessária a alfabetização literária para participar

46 Oficina coordenada por Rafael Brasileiro, bolsista de Iniciação Científica, com colaboração de Pedro Rocha, morador do bairro e orientação de Deisimer Gorczevski, coordenadora da pesquisa.

da oficina, uma vez que acreditamos que a leitura de uma imagem requer uma ordem diferente de conhecimentos em relação às letras. Foram pensadas chamadas para a oficina durante as aulas, para que evitássemos formulários escritos, pois assim, de certo modo, já estaríamos limitando a participação de muitos estudantes que se sentissem intimidados pela forma de seleção.

A oficina de fotografia foi proposta para quatro dias. No primeiro, os participantes tiveram um momento de apresentação no qual falaram de sua relação com as imagens, em que momentos do dia liam imagens, com que frequência produziam imagens, seguida de uma conversa mais teórica sobre o gesto fotográfico e a produção de imagens fotográficas, trazendo imagens de vários momentos históricos (sem seguir uma linha cronológica de apresentação), desde performances de Francis Aly[47] e Berna Reale[48] até fotos da prisão de Lula[49] e discursos de Martin Luther King, escolhidas por afinidade afetiva e por serem imagens que, em conjunto, tensionam o lugar da fabulação na fotografia. A seguir, algumas das imagens de trabalhos de artistas apresentados aos estudantes no primeiro encontro.

47 Performance "Às vezes fazer alguma coisa não leva a nada", de Francis Aly. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZedESyQEnMA&t=216s. Acesso em: 16 jul. 2019.

48 Série fotográfica da exposição GULA, de Berna Reale. Disponível em https://nararoesler.art/exhibitions/142/. Acesso em: 16 jul. 2019.

49 Fotografia de Francisco Proner Ramos. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/foto-de-lula- que-viralizou-e- de-jovem-de-18-anos/. Acesso em: 16 jul. 2019.

Figura 2. Foto A Cantando na Chuva de Berna Reale; Foto B Fotografia da série Nazaré do Mocajuba de Alexandre Sequeira (2005); Foto C Fotografia da série Metamorphoses de Agnes Geoffray (2015); Foto D Time Clock de Tehching Hsieh (1980–1981)–Homem batendo ponto.

Fonte: Foto A https://nararoesler.art/radar/638/

Foto B http://www.alexandresequeira.com/?trabalhos=serie-nazare-do-mocajuba-2005

Foto C https://www.agnesgeoffray.com/photos/metamorphose2_gp4525498.html

Foto D https://performatus.com.br/estudos/tehching-hsieh/

Pensando nas possibilidades de fabulação imagética, foi construído um jogo no qual os participantes foram divididos em grupos e receberam fotos impressas para que pudessem, sem nenhuma informação dos acontecimentos impressos nas fotos, inventar narrativas a partir do que era visto. Os grupos que começaram o exercício, talvez por certa insegurança, fizeram algo mais próximo a uma descrição do que aparecia nas fotos. Mas, com o passar do exercício, as narrativas começaram a ficar mais complexas, sugerindo mais informações e criando contextos para momentos anteriores e posteriores da fotografia, até que o último grupo a apresentar, auxiliado por estudantes dos outros grupos, criaram um personagem com nome próprio (inventado a partir de uma foto de crianças tomando banho), criando toda a história desde seu nascimento até sua morte, contando dramas familiares e momentos de conquistas.

O segundo encontro das oficinas foi construído de maneira que todos os estudantes presentes tivessem a oportunidade de fotografar os amigos enquanto também

eram fotografados. Ou seja, todos os participantes fotografaram e foram fotografados. Foram levados equipamentos e materiais para a produção das fotografias, como câmeras, luzes para a iluminação, tripés e um lençol branco para simular o fundo de um estúdio fotográfico.

Os estudantes foram convidados, no primeiro encontro, a trazerem diferentes materiais para criarem performances, fantasias, personagens para esse segundo momento da oficina, sugerindo um exercício de invenção de si. Vários estudantes apareceram arrumados com roupas coloridas e "chiques", enquanto outros levaram maquiagem e se reinventaram. Uma estudante maquiou-se como bruxa, enquanto outro foi maquiado como o vilão Coringa.

Cada um dos estudantes escolheu uma fotografia entre todas as que produziram para que fossem impressas em tamanho A3 e levadas para o terceiro encontro. Nota-se que, em uma oficina de fotografia contemporânea, produzimos um dos modelos de fotografia mais "clássicos", o retrato, tão atrelado à identidade.

No terceiro encontro, propondo o tal "gesto contemporâneo"[50], convidamos os participantes a criarem uma espécie de colcha de retalhos com suas fotografias, oferecendo tesouras para recortarem os retratos impressos em A3. Enquanto alguns logo começaram a recortar suas fotos e a de seus companheiros de turma, outros agarraram-se ao que foi produzido e não aceitaram recortar. Incentivamos o recorte, mesmo com essa recusa.

Acontece que foram impressas três cópias diferentes de cada retrato, pensando justamente que duas seriam usadas no exercício e os participantes poderiam levar a última para casa. Foi só depois de anunciarmos que havia mais fotografias, incluindo uma cópia para ser levada por eles, que todos começaram a recortar de forma mais desapegada.

A única orientação para o exercício era que a montagem das fotografias recortadas deveria ter um pouco de todos os participantes. Logo surgiram trabalhos com aspectos abstratos, extrapolando a noção do rosto (dois olhos, um nariz e uma boca).

Para o quarto momento da oficina, foi organizada a exposição das colagens construídas nos encontros. Montada em uma área de convívio da escola, por sugestão dos participantes, foi realizada a abertura da exposição Quebra-cabeças humano[51], nome escolhido por votação. As peças ficaram expostas por uma semana. Toda a produção das fotografias (com exceção das impressões) e o processo de montagem foram realizados com estudantes. É curioso notar como alguns chegaram mesmo a assinar as colagens, sugerindo um devir-artista.

---

50 O gesto de recorte e colagem das fotografias é "puxado" pelo trabalho "Somos todos um" (2015), de Alexandre Sequeira, artista visual paraense. Disponível em: http://www.alexandresequeira.com/?trabalhos=somos-todos-um- l-2015. Acesso em: 16 jul. 2019.

51 Mais detalhes das obras e da exposição estão disponíveis em: https://www.facebook.com/cineclubeserverluz/.

Figura 6–Imagens da Oficina de Fotografia Contemporânea

Fonte: Acervo da pesquisa (2020).

✧ Oficina de cineclube

Com o desejo de criar um cineclube no Núcleo de Base do Serviluz, participantes da ONG entraram em contato com o Coletivo AudioVisual para construírem um processo de formação. O coletivo foi receptivo e propôs uma oficina para ser realizada em três dias, sendo um encontro a cada semana, em março de 2018, na sede do NBS.

A oficina foi organizada coletivamente, partindo-se de questões que os proponentes julgaram interessantes, como: "O cinema e o bairro, processo de curadoria como um gesto político", que ficou com Maria Fabíola Gomes, do Coletivo AudioVisual; "O que é/pode um cineclube?", instigada pelos bolsistas da pesquisa Rafael Brasileiro, Jorge Silvestre e Beatriz Benitez; e "Produção de uma sessão com a montagem dos equipamentos", tema assumido pelo artista/pesquisador Pedro Fernandes, do Coletivo AudioVisual e da Associação de Moradores. Nos encontros, Fabíola partilhou de sua pesquisa de conclusão do curso de Cinema e AudioVisual da UFC supracitada, trazendo questões sobre migração e a formação do Serviluz, as relações de vizinhança e amizade, bem como questões sobre curadoria, pensando as decisões estético-políticas ao se construir um cineclube, especialmente, o que é isto/exibido e o que deixamos de exibir. Foi discutida também a potência inventiva do cinema, pensando o cineclube como um processo de singularização.

Figura 7–Imagens do processo de criação do Cineclube Núcleo de Base do Serviluz

Fonte: Arquivo do Cine Ser Ver Luz e do Núcleo de Base do Serviluz (2020).

Foram compartilhadas na oficina as experiências de curadoria nas sessões do Cine Ser Ver Luz, um processo que opera por questões estético-políticas que misturam, de maneira proposital, os mais variados materiais sonoros, visuais e audiovisuais, incluindo filmes (a maioria sendo curtas-metragens), fotografias e vídeos de sites de compartilhamento e redes sociais. Dessa maneira, amplia-se a possibilidade de partilhar a produção de imagens e sonoridades, uma vez que os

moradores podem realizar vídeos/gravações e enviar para a curadoria, com a possibilidade de serem exibidos. O que entra em jogo é muito menos a qualidade técnica e mais a ideia de uma expressão com o audiovisual. Nas palavras de Machado (1992/1993, p. 8), o audiovisual procura uma linguagem própria, deixando de ser apenas um modo de registrar algo, um recurso pedagógico ou de documentação "[...] para ser encarado como um sistema de expressão".

Não é desinteresse pelo material audiovisual com "alta" qualidade de produção (com equipamentos de produção, gravação de som e um processo de montagem bem desenvolvido), mas ampliar as possibilidades de acesso às produções audiovisuais que pouco circulam nos cinemas da cidade e, principalmente, preservar a diversidade da linguagem audiovisual[52], considerando que essa produção "menor" opera como um processo de singularização.

As sessões do cineclube trabalham com temas partindo de questões por que o bairro está passando e que o coletivo sente que são urgentes, cuidando também para serem temas abordados em audiovisuais com o bairro, sendo essa uma das ações do coletivo: cartografar e tornar visíveis as produções audiovisuais realizadas com o Serviluz, entendendo o bairro como um território existencial. Nas palavras de Passos e Alvarez (2010, p. 133), "o território é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio". Ou seja, sempre atento às novas demandas e situações que o bairro está passando, jamais considerando-o um território formado, mas em formação.

A exibição de material realizado com o bairro é um ato de resistência à medida que percebemos que a maior parte da cobertura midiática lida com questões de violência urbana. Assim, a sessão também é uma narrativa que foge de algumas identidades atribuídas ao bairro, criando pontos de fuga ao denotar outras singularidades e modos de habitar o território. Não é tentar um contra-argumento para vencer a narrativa midiática convencional, mas superá-la ao tornar visíveis as múltiplas maneiras de habitar o bairro que, como afirma Gomes (2017), resiste e insiste em contar a sua história.

Também conversamos sobre o tema/recorte de uma sessão e sua composição, com duração, em média, de 90 minutos, entendendo a sequência de filmes como um gesto poético. A cena final de um filme conversa com a primeira cena do seguinte. Ou pode ser o seu completo oposto. Alguns dos filmes que exibimos foram: *Quintal*, de André Novais (2015), e *Capoeira, o valor de uma amizade* (2013), este último, realizado pelo morador e cineasta José Pastinha. O terceiro dia de oficina

52 Inspirado no festival Cine Esquema Novo, que aceita para a seleção trabalhos de qualquer duração ou formato, pensados para diferentes ambientes (cinema, galeria etc.). Mais detalhes em http://www.cinesquemanovo.org.br.

seria de montagem de equipamentos, como caixas de som e projetor. Acontece, então, o acaso de um apagão em vários Estados do nordeste do país. Nessa noite, poucos apareceram, mas todos os presentes toparam montar e desmontar os equipamentos no escuro da sala do NBS. Foi uma sessão imaginária, conversando que *"agora tocaria a música tal"* e *"Levanta a tela do projetor, pois está difícil para ver",* mesmo que nenhum dos equipamentos estivesse ligado.

O que estava em jogo em nossas conversas era perceber que não existe um modelo correto de montar uma sessão, mas que é possível ser criativo na sua produção e montagem.

Com esses aprendizados o processo de criação do Cineclube NBS seguiu em frente, passando a preparar as primeiras sessões, formando a curadoria dos filmes e, em seguida, a composição do zine de divulgação com a colaboração do Coletivo Servilost e da Associação de Moradores do Titanzinho. Foram realizadas algumas sessões na sede, bem como na rua do NBS.

✦ Seguimos conversando...

Percebemos o desejo do bairro de produzir e inventar imagens de si e de multiplicidades. Continuamos cartografando as imagens produzidas pelos moradores, instigando o pensamento crítico nas experiências de produção de imagens e as fabulações que estas podem gerar, além de movimentos cineclubistas no bairro, como o cineclube organizado por estudantes e de iniciativas, como a criação do Cine Núcleo de Base do Serviluz.

Seguimos com o desejo de realizar mais oficinas, propondo outras possibilidades de invenção imagética, pensando em possíveis colaborações com os estudantes cineclubistas das escolas e aqueles que encontramos nas sessões com as ruas e praças e que se envolvem em intervenções do Coletivo Audiovisual e da Associação de Moradores do Titanzinho, fazendo crescer as ações culturais do bairro em que habitam.

Seguimos também pesquisando as fotografias produzidas, abertos a possíveis desdobramentos para as oficinas, experimentando outras maneiras de construir com os estudantes, além de continuar explorando conceitos, como subjetividade e a possibilidade de invenção de si e de mundos com o audiovisual.

■ Referências

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO TITANZINHO. *In*: GORCZEVSKI, Deisimer; GOMES, Maria Fabíola; FERNANDES, Pedro; ARAÚJO, Sabrina (org.). **Cinema que inventa o bairro**: Cine Ser Ver Luz. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019a.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, [S.L], v.4, n.1-2, 1993. p. 277-284.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1, p. 11-37. (Coleção TRANS.)

FONTCUBERTA, Joan. Por um manifesto pós-fotográfico. Jornal La Vanguardia, **Revista Studium**, n. 36, 2011. Disponível em https://www.studium.iar.unicamp.br/36/7/. Acesso em: 14 jul. 2019.

GOMES, Maria Fabíola. **Audiovisuais que inventam o bairro**: o Serviluz que insiste em fazer a sua história. 2017. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Cinema e Audiovisual)–Instituto de Cultura e Arte. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GORCZEVSKI, Deisimer. **Micropolíticas da juventude e visibilidades transversais**: In(ter)venções audiovisuais na Restinga em Porto Alegre. 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

GORCZEVSKI, Deisimer. **Pesquisa in(ter)venções audiovisuais com juventudes em Fortaleza e Porto Alegre**. 2011. Disponível em: http://pesquisaintervencoes.blogspot.com/p/oficinas.html. Acesso em: 12 jul. 2019.

GORCZEVSKI, Deisimer; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Cartografia AudioVisual e o Vídeo como dispositivo de Pesquisa-Intervenção. *In*. GORCZEVSKI, Deisimer (org.) **Arte que inventa afetos**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 55-70.

GORCZEVSKI, Deisimer; GOMES, Maria Fabíola; FERNANDES, Pedro; ARAÚJO, Sabrina (org.). **Cinema que inventa o bairro**: Cine Ser Ver Luz. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019a.

GORCZEVSKI, Deisimer; RABELO, G.; GOMES, M. F.; FERNANDES, P.; SOUSA, P.; ARAÚJO, S. (org.). **Nossas ruas com cinema**: Cine Ser Ver Luz. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019b.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MACHADO, Arlindo. **O vídeo e sua linguagem**: dossiê palavras/imagem Revista USP, São Paulo, n. 16, 1992/1993.

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social** – ABRAPSO, v. 16, n. 1, p. 98-107, 2004.

NOGUEIRA, André Aguiar. **Fogo, vento, terra e mar**: migrações, natureza e cultura popular no bairro Serviluz em Fortaleza (1960-2006). 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASSOS, Eduardo.; ALVAREZ, J. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: KASTRUP, Virgínia. *et al.* (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 131-149.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

▷ Referências audiovisuais

AMOTITAN. Direção: Coletivo AudioVisual do Titanzinho Fortaleza: 2018. Meio eletrônico (8 min). Disponível em: https://vimeo.com/274548790. Acesso em: 14 jul. 2019.

A POSSE DA NOVA ESTIVA. Direção: Nigéria Filmes. Fortaleza: 2012. Meio eletrônico (8 min). Disponível em: https://youtu.be/ZIHhArkbZdw. Acesso em: 10 maio 2019.

AREIA LOTEADA. Direção: Nigéria Filmes. Fortaleza: 2015. Meio eletrônico (26 min). Disponível em: http://nigeriafilmes.com/project/areia-loteada/. Acesso em: 10 maio 2019.

CAPOEIRA, O VALOR DE UMA AMIZADE. Direção: José Pastinha. 2013. Meio eletrônico (17 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a-Th9OScnSLc. Acesso em: 14 jul. 2019.

IBIOARA. Direção: Pedro Fernandes. Fortaleza: 2009. Meio eletrônico (6 min.) Vila das Artes/Serviluz Sem Fronteiras. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0K5Iqb3nmEc. Acesso em: 14 jul. 2019.

O POVO DA PRAIA PROIBIDA. Direção: Yures Viana. 2006. Meio eletrônico (29 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6b_yteBZnIM. Acesso em 16 jul. 2019.

QUINTAL. Direção: André Novais. Contagem: 2015. Meio eletrônico (20 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p6BwKHlIT3U. Acesso em: 17 jul. 2019.

VESTÍGIO. Direção: Karla Holanda. Fortaleza: 2002. Meio eletrônico (15 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zBVOaRZEz8k. Acesso em: 14 jul. 2019.

▼ Índice remissivo

A

Afeto catalisador
14, 36, 52, 58, 108

Alegremia
5, 10, 11, 15, 89, 92, 93, 98

Arte
7, 10, 15, 17, 22, 30, 51, 79, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 101, 107, 117, 118, 137, 138, 193, 195, 197, 202, 213

Artes
14, 17, 26, 29, 36, 39, 46, 47, 53, 59, 69, 74, 96, 106, 109, 172, 176, 178, 194, 195, 197,

Autonarrativas
117, 37, 49, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 172, 173, 176

Autopoiesis
14, 21, 22, 26, 159

B

Bem viver
9, 91, 92, 93

Brincar
17, 38, 39, 46, 47, 50, 54, 117, 132, 136, 153, 178, 179, 180, 184, 187

C

Cenopoesia
9, 16, 29, 47, 51, 52, 59, 60, 78, 79, 96, 113, 115, 116, 117, 118, 119

Cidade
16, 56, 59, 77, 78, 108, 126, 149, 154, 209, 210, 213, 220

Cineclube
17, 107, 207, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221

Conhecimento
13, 14, 21, 22, 23, 25, 26, 29, 37, 41, 44, 46, 51, 54, 70, 79, 90, 102, 104, 105, 107, 108, 136, 137, 160, 161, 162, 163, 174, 185, 186, 187, 194, 199, 200, 202

Criança em situação de imigrante
16, 126, 134

Cuidado
9, 10, 13, 14, 15, 15, 16, 18, 23, 29, 30, 35, 37, 39, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 61, 62, , 69, 70, 72, 75, 77, 83, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 136, 148, 151, 154, 171, 172, 173, 175, 176, 180, 184, 186, 187

Cuidar
10, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 39, 48, 50, 53, 57, 69, 89, 91, 92, 95, 136, 176

D

Docência
77, 78, 80

E

Educação
9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 29, 35, 36, 37, 39, 40, 46, 47, 49, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 69, 70, 71, 77, 78, 83, 89, 1, 93, 94, 95, 101, 109, 113, 117, 118, 119, 126, 130, 131, 132, 133, 136, 138, 139, 140, 148, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 171, 175, 176, 177, 184, 186, 187, 197, 199, 202

Educação do campo
17, 193, 195, 197, 200, 202

Epistemologia da complexidade
22

Escola que acolhe
16, 125, 133, 134, 139

Exergames
9, 16, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Experiência
10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 69, 70, 73, 74, 78, 80, 81, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 113, 117, 118, 134, 149,

153, 161, 165, 171, 173, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 202, 208, 209, 214

F

Fotografia
9, 45, 172, 178, 196, 207, 214, 215, 216, 217

I

Infância
16, 17, 29, 38, 130, 131, 132, 136, 152, 171

M

Metodologias do ensino
198

O

Oficinando em rede
14, 26, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 176, 180
Oficinas
16, 17, 29, 37, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 79, 106, 107, 115, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 178, 181, 184, 186, 200, 207, 208, 214, 216, 221
Ontoepistemogênese
22, 31, 150, 160, 161, 165

P

Paradigma da complexidade
16, 28, 159, 160, 161, 163, 165, 172
Pedagogia
17, 57, 58, 92, 172, 173, 174, 177, 178, 183, 184, 186, 187
Percurso comentado
14, 40
Poesia
9, 13, 15, 24, 62, 103, 104, 115, 117, 118
Povos do mar
9, 16, 113, 114, 115, 117, 118, 119
Psicologia
59, 69, 70, 71, 73, 80, 82

R

Redes de aprendizagem
16, 160, 165

S

Saúde coletiva
113
Saúde mental
13, 14, 15, 16, 17, 18, 28, 29, 35, 37, 39, 0, 42, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 107, 108, 109, 147, 148, 149, 154, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 182, 183, 184, 187
Saúde mental no capsi
186

T

Tecnologias digitais
9, 16, 54, 159, 160, 165
Tempo presente
4, 41, 53

◆ Sobre os autores

Adilson Rocha Ferreira ↔ adilsonrf.al@gmail.com
Doutorando em Educação e mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Atualmente é professor de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas–SEDUC/AL. Estuda a implementação das Tecnologias Digitais nas interfaces da Educação e da Saúde, com ênfase nos temas: jogos digitais, exergames, educação, saúde e saúde mental. Integrante do Grupo de Pesquisas Saúde Mental, Ética e Educação (UFAL) e do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais (UFAL).

Ângela Maria Bessa Linhares ↔ angela.ciranda@hotmail.com
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2001). Professora titular da Universidade Federal do Ceará. Docente do Mestrado em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da UFC e membro da Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde e do conselho consultivo do Instituto Terramar. Sua experiência na área de Educação envolve os seguintes temas: movimentos sociais, educação popular e escola, educação espírita; saúde e educação; arte e educação e ciências ambientais.

Artur Vinicius de Lima Fernandes ↔ arturviniciuslf@gmail.com
Estudante do curso de Direito Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Integra o Programa Oficinando em Rede da UFERSA, onde estuda o tema da saúde mental na interface com o Direito.

Bárbara Eleonora Bezerra Cabral ↔ barbaraebcabral@gmail.com
Doutora em Psicologia, pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011). É docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco, campus Petrolina/PE. Graduada em Psicologia pela UFPE (1997), Especialista em Saúde Pública pelo CPqAM/FIOCRUZ (1998). Mestre em Psicologia Clínica pela UNICAP (2004). Os principais temas de interesse, na articulação ensino/extensão/pesquisa, são: interface psicologia/saúde, prática psicológica em instituições, cuidado em saúde mental/saúde coletiva, atenção primária em saúde, trabalho em equipes de saúde, transdisciplinaridade, articulação de redes de cuidado, políticas de saúde e formação profissional em saúde.

Carlos Henrique Ramos Soares ↔ chr_soares@yahoo.com.br
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos. Pesquisador integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/ UFRGS) e professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da cidade de Porto Alegre/RS atuando desde 2018 como vice-diretor da Escola Municipal de Educação Infantil Érico Veríssimo.

Cláudia Rodrigues de Freitas ↔ freitascrd@gmail.com
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Inclusão Escolar (2019) e na Università degli Studi di Cagliari–It (2019). É professora na Faculdade de Educação da UFRGS e no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e processos inclusivos. É professora colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu–Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições da UFERSA. As pesquisas e produções têm sido voltadas para a área de Inclusão Escolar, tecnologias no espaço escolar e produção de interlocução entre Educação Especial e Saúde Mental Coletiva. Atua na Residência de Saúde Mental Coletiva da UFRGS desde 2009. É integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar NEPIE/FACED/UFRGS.

Cleci Maraschin ↔ cleci.maraschin@gmail.com
Doutora em Educação (1995) e mestre em Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora colaboradora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Informática na Educação. Desenvolve estudos e pesquisas tomando como temática central os efeitos nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas áreas da educação e da saúde na perspectiva da Psicologia Social. Foi editora da Revista Psicologia e Sociedade, da Associação Brasileira de Psicologia Social de 2002 até 2007. Exerceu o cargo de diretora do Instituto de Psicologia da UFRGS de 2006 até 2010. No ano de 2011 realizou um pós-doutoramento na Universidade de Wisconsin-Madison/EUA.

Cleilton da Paz Bezerra ↔ cleiltonpaz@yahoo.com.br
Enfermeiro. Doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Saúde Pública pela mesma universidade (2013). Especialista em Saúde da Família (2009). Atua no ensino e na assistência de enfermagem, na atenção primária, na média e na alta complexidade. É servidor efetivo da Secretaria de Saúde Pública do RN, lotado no Hospital Regional Tarcísio Maia, em Mossoró-RN. Atuou na gestão em saúde como coordenador do Departamento da Atenção Básica à Saúde

do município de Icapuí-CE. Tem experiência como professor nos níveis técnico e superior da enfermagem e do ensino regular, fundamental e médio. Coordenou e ministrou cursos e treinamentos para profissionais da saúde. É educador popular, compositor, escritor teatral e cenopoeta. Pesquisa sobre os povos do mar, cultura, educação popular, equidade em saúde, gênero e sexualidades.

Daniel Félix Gondim Barbosa ↔ danielfelix324@gmail.com
Graduando em Direito pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Estagiário do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará (TJCE), atuando na 1ª Vara Cível da Comarca de Aracati/CE. Bolsista PICI(IC)/UFERSA do Projeto de Pesquisa Contribuições do campo do direito à reflexão sobre os processos do envelhecer e da longevidade na saúde mental. Membro extensionista do grupo Direitos Humanos na Prática–UFERSA. Facilitador de Círculos Restaurativos em formação pelo Ministério Público do Rio Grande do Norte (MPRN). Experiência nas áreas de Justiça Restaurativa, Democracia, Política, Cidadania e Socioeducação.

Deise Juliana Francisco ↔ deisej@gmail.com
Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas, lotada no Centro de Educação, membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL e editora da Revista Debates em Educação. Integra o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFAL e o Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da UFERSA. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde mental, processo de subjetivação, tecnologias digitais, informática na educação.

Deisimer Gorczevski ↔ deisimergorczevski@gmail.com
Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2007, e doutorado-sanduíche em Comunicação Audiovisual na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, 2005-2006. Mestrado em Ciências da Comunicação pela Unisinos. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Instituto de Cultura e Arte, na Universidade Federal do Ceará, desde 2009, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (2011 e 2012) e no Programa de Pós-Graduação em Artes, desde a criação, em 2013. É coordenadora do Curso de Mestrado em Artes (gestão 2019-2021) e integra o Laboratório Artes e Micropolíticas Urbanas–LAMUR. Realiza estudos nas áreas das artes e da comunicação com ênfase nos temas: arte e vida cotidiana, cidade e espaço comum, intervenções urbanas e audiovisuais, subjetividade e processo de criação coletivo e colaborativo, micropolíticas, políticas públicas; metodologia de pesquisa em artes, filosofia e ciências.

Dilma Mesquita de Lacerda Loureiro ↔ dialogosmil@gmail.com
Doutora em Ciências da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Teoria Literária pela mesma universidade. É professora do Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II; coordenadora da linha de pesquisa Roda de Leitura: uma proposta interdisciplinar e coordenadora do projeto Sopa de Letras e do NUPART–Núcleo de Pesquisa e Arte do Colégio Pedro II; professora do Espaço Cultural do Colégio Pedro II, onde desenvolve funções de curadora, mediação cultural e estética, montagem de exposições e outros eventos. Integra, como professora, o projeto de extensão Colégio Pedro II aberto à terceira idade, ministrando o curso Roda de Leitura: a poesia em movimento.

Gerciane Maria da Costa Oliveira ↔ gerciane.oliveira@ufersa.edu.br
Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. É professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, docente do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições. É líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sociologia e Ciências Humanas, vinculado à UFERSA e membro integrante do G.E.C.C.A (Grupo de Estudos em Cultura, Comunicação e Arte). Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, sociologia da cultura e da arte.

Jeruza Santos Nobre ↔ jeruza76@live.com
Estudante de psicologia UNIRITTER, pedagoga CESUCA, mestranda PPGEDU UFRGS na linha Educação Especial e Processos Inclusivos, membro do grupo de pesquisa MULTI Livros Acessíveis e do NEPIE Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar ambos PPGEDU UFRGS e do grupo de estudos ATT–Acessibilidade Textual e Terminológica PPGLET. Pesquisadora nas áreas de educação e acessibilidade com ênfase em comunicação aumentativa e alternativa e processos imigratórios. Bolsista CNPQ.

Jordanya Reginaldo Henrique ↔ jordanya.r.h@gmail.com
Mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA-2019). Possui formação e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (2016). Especialização em Psicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ-2019) e Especialização em Intervenção Precoce no Autismo–Método DENVER–pela CBI-OF MIAMI (2020) Atua como psicóloga clínica, atendendo ao público infanto-juvenil, adulto e idoso.

Karla Rosane do Amaral Demoly ↔ karla.demoly@ufersa.edu.br
Doutora em Informática na Educação pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação–UFRGS–Porto Alegre/RS/Brasil (2008), com doutorado sanduíche no Laboratoire Anthropologie de l'Écriture na EHESS–Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales–Paris/France. (2007). Realizou pós-doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Filosofia e História da Educação–Universidade do Minho–Braga PT. Formação em Biologia do Conhecimento e Biologia Cultural–Instituto Matriztica–Santiago do Chile. É professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, docente do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições e coordenadora do Programa de Extensão Oficinando em Rede da UFERSA. Temas de interesse: práticas de cuidado e aprendizagem com integração de linguagens, artes e tecnologias na saúde mental e na educação inclusiva.

Kyara Maria de Almeida Vieira ↔ kyara.almeida@ufersa.edu.br
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (2014). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal de Campina Grande (2015). É professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, docente do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA). Pesquisadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sociologia e Ciências Humanas (CNPq), do grupo de pesquisa Núcleo de Investigações e Intervenções em Tecnologias Sociais/NINET (CNPq), do Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero e Sexualidade. Membro da Rede Latino-americana de Arquivos, Museus, Acervos e Investigadores LGBTQIA+ (AMAI LGBTQIA+). Tem experiência no Ensino Básico, na graduação e pós-graduação, atuando na área das Ciências Humanas, nos campos de Teoria e Metodologia do Ensino de História, Teoria e Metodologia da Pesquisa em História, com trabalhos sobre Ensino de História, Populações do Campo, Literatura, Gênero, Sexualidades, Identidades, Práticas Culturais.

Laryssa Dayanna Costa Ferreira ↔ laryssadayanna00@hotmail.com
Mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Bolsista CAPES (2019-2020. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Atuou como voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Centro de Oncologia e Hematologia de Mossoró (PIBIC-COHM). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID; voluntária do Programa de Educação pelo Trabalho para a saúde–PET-SAÚDE; voluntária do Programa Tutorial em Enfermagem de Mossoró-RN–PETEM.

Lia Raquel Oliveira Moreira ↔ lia@ie.uminho.pt
Doutora em Educação–Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Portugal. É professora assistente de agregação na Universidade do Minho. Trabalha em Ciências da Educação na área de Currículo e Tecnologia Educacional. Seus interesses se concentram na Tecnologia Educacional como um artefato cultural, recursos educacionais e novos letramentos, superfícies táteis, linguagem audiovisual (filmes, vídeos e vodcasting), portfólios eletrônicos e gamificação.

Luisa Maria Nunes da Cunha ↔ luisanunes1608@gmail.com
Mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições–UFERSA. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte–UERN. Realizou estágio docente na graduação de bacharelado em Ciências e Tecnologias, na disciplina de Análise e Expressão Textual–UFERSA. É especialista em psicopedagogia–clínica e institucional pela Faculdade do Vale do Jaguaribe–FVJ, Pedagoga na Saúde Mental, integra a equipe multiprofissional do Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência de Mossoró/RN. É professora da Educação Especial no Ensino Médio, na Rede Estadual de Mossoró RN.

Maria Aridenise Macena Fontenelle ↔ aridenise@ufersa.edu.br
Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido UFERSA. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da UFERSA. Tem experiência na área de engenharia civil, com ênfase em Materiais e Componentes de Construção, atuando principalmente nos seguintes temas: construção civil, qualidade, canteiro de obras, aprendizagem e construção civil. Formação em Pedagogia Waldorf, é vice-coordenadora do Programa Oficinando em Rede da UFERSA, onde estuda o tema saúde mental e artes.

Maria de Fátima de Lima das Chagas ↔ fatima2@mx2.unisc.br
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realizou doutorado sanduíche no Instituto de Educação na Universidade do Minho, em Portugal (2020). É mestra em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (2013). Participa dos grupos de pesquisa:–Linguagens, Cognição e Tecnologias–UFERSA; Grupo de Estudos de Mídia–Análises e Pesquisas em Cultura, Processos e Produtos Mídiáticos–GEMINI (UFRN); GAIA (Grupo de ações e Investigações Autopoiéticas)–UNISC; TEA COMPLEX–UMINHO/Portugal. É professora formadora do Núcleo de Tecnologia Educacional do município de Mossoró na formação continuada de professores na interface educação e tecnologia. Estuda a integração de tecnologias no percurso de professores na educação.

Midiã Kaddja Nunes de Souza ↔ midia_mk@live.com
Estudante do curso de bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Integra o Programa Oficinando em Rede da UFERSA, onde estuda o tema saúde mental e artes–cenopoesia, pintura e teatro.

Nize Maria Campos Pellanda ↔ nizepe@gmail.com
Doutora em Educação (UFRGS) com doutorado sanduíche na M.U. (OHIO-USA). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade do Minho (PORTUGAL), onde atuou como pesquisadora convidada, atuando no CEHUM, no projeto Educação, saúde e sofrimento. Atualmente faz estágio sênior de pesquisa na Universidade do Minho, onde está desenvolvendo uma plataforma digital para sujeitos diagnosticados com TEA (Transtornos do Espectro Autista) baseada em pressupostos da complexidade. Como desdobramento dos trabalhos do estágio se constituiu um grupo de investigação, o TEACOMPLEX, que terá atividades presenciais e a distância. É docente e pesquisadora da UNISC, onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras. É coordenadora do GAIA (Grupo de Ações e Intervenções Autopoiéticas), cujo eixo de convergência é educação e complexidade. Os temas predominantes das pesquisas são: epistemologia da complexidade, acoplamento tecnológico, sofrimento, autonarrativas. É bolsista produtividade DT do CNPq.

Rafael Carneiro Brasileiro
Graduando em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. Integra o Laboratório Artes e Micropolíticas Urbanas (LAMUR), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UFC.

Rafael de Almeida Rodrigues ↔ rafael_allx@hotmail.com
Mestre e graduado em Ciências da Computação pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido–UFERSA. Desde 2012 é integrante do Núcleo Tecnológico de Engenharia de Software–NTES. Também, desde 2013, é integrante do Programa de Extensão Oficinando em Rede. Tem experiência na pesquisa que discute os seguintes temas: tecnologias, adaptação dinâmica em jogos digitais e saúde mental.

Ray Lima ↔ limafeliz@gmail.com
Artista e educador popular. Com vários livros publicados, cursou Letras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro–UERJ, teatro na Escola Martins Penna e especializou-se em gestão de sistemas e serviços de saúde pela Universidade de Campinas–UNICAMP. Atua desde muito tempo no campo da cultura e da educação popular a partir do Movimento Escambo Popular Livre de Rua, da Escola Zumbi e do Programa Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens, da ANEPS, Cirandas da Vida, Espaço Ekobé, Caravana de Educação Popular em saúde. Corpo Meu Minha

Morada, Universidade Popular de Arte e Ciência-UPAC, EDPOPSUS, Universo de Aprendizagens Vila de Poetas Mundo, entre outros. Criador da Cenopoesia, hoje se reconhece como cenopoeta, vive e atua a partir da cenopoesia e do Movimento Escambo Popular Livre de Rua.

Ricardo José Soares Pontes ↔ rjpontes@fortalnet.com.br
Médico sanitarista, epidemiologista e Professor Titular aposentado do Departamento de Saúde Comunitária, Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará. Durante o período 1996-1997, fez pós-doutorado no Department of Tropical Medicine, Harvard School of Public Health. Doutor (1992) em Medicina Preventiva, no Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP. Foi médico sanitarista de carreira da Secretaria de Saúde de São Paulo, quando gerenciou, coordenou e administrou programas de saúde pública. Ingressou como professor efetivo do Departamento de Medicina Social da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP em 1985, onde foi Diretor do Centro de Saúde Escola. Em 1993, implantou e coordenou o Curso de Especialização em Epidemiologia em parceria com o Centro Nacional de Epidemiologia do Ministério da Saúde, organizando o Laboratório de Informática do Departamento de Saúde Comunitária (DSC). Em 1994, implantou e coordenou o Mestrado em Saúde Pública da UFC, primeiro do nordeste. Durante o período 1996-1997, Membro integrante do grupo de trabalho que implantou o primeiro doutorado em saúde coletiva do Estado do Ceará. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública (2017-2018). Membro da Rede Brasileira de Tuberculose e do Observatório de Políticas Públicas do Ceará.

Vera Dantas ↔ dantas.verinha@gmail.com
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestra em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Medicina e especializada em Saúde Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É educadora popular e esteve como colaboradora na criação do II Caderno de Educação Popular em Saúde do Ministério da Saúde. Coordenadora do espaço EKOBÉ (UECE).

Washington Sales do Monte ↔ wsalesmkt@gmail.com
Doutor em Ciência da Propriedade Intelectual pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Graduado em Marketing, especialista em Consultoria Empresarial e professor do magistério superior na Universidade Potiguar (UnP). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT/UFERSA). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas, atuando

principalmente nos seguintes temas: gestão, estratégia, marketing, comunicação, mídias sociais. Campo de Pesquisa: atualmente estudando e pesquisando sobre o poder das mídias sociais no ambiente corporativo das micro e pequenas empresas, comunicação 2.0, TICs nas práticas educacionais do ensino superior e jogos digitais em saúde mental e gamification de processos.

Yákara Vasconcelos Pereira ↔ yakarav@gmail.com
Professora-adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Programa MBA Executivo em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e docente do Programa de Pós-Graduação em Hotelaria e Turismo– PPHTUR/UFPE (Mestrado) e Mestrado Profissional em Administração (MPA). Doutora em Administração (2012 – bolsista CAPES), mestra (2006–bolsista) e graduada (2002) em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi professora permanente do mestrado acadêmico em Ambiente, Sociedade e Tecnologia da UFERSA. Integrou a coordenação do mestrado acadêmico em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI–nota 4) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (2016-2017), onde atuou como professora permanente de 2016 a 2019. É membro de grupos de pesquisa do CNPq, onde pesquisa principalmente os seguintes temas: empreendedorismo internacional, administração estratégica, turismo e hotelaria. Estudiosa sobre o tema da saúde mental nas organizações.

EdUFERSA
Editora Universitária da UFERSA

Av. Francisco Mota, 572 | Compl.: Centro de
Convivência (Campus Leste) | Costa e Silva - Mossoró/RN
CEP: 59.625-900 | (84) 3317-8267

Editora: edufersa.ufersa.edu.br
Livraria: livraria.ufersa.edu.br
E-mail: edufersa@ufersa.edu.br

Tipografia: Zenon e Degular

Este livro se organiza como um conjunto de reflexões sobre a experiência que mobiliza cientistas, educadores, artistas, estudantes e profissionais em trabalhos que discutem como acontece a promoção da saúde mental e da educação inclusiva. Os autores integram múltiplas formas de agir na linguagem e constroem métodos para potencializar modos de aprender e de cuidar nestes tempos de graves ataques à vida e à sua conservação, devido à pandemia Covid 19 e aos diversos cenários nos quais preponderam relações competitivas que se sustentam na negação do outro como legítimo outro na convivência.

Os autores e autoras integram redes de pesquisa que tecem trabalhos que funcionam como convites à experiência da colaboração, da partilha, da alegria e da amorosidade.

São escritas do âmbito da saúde mental e da educação que trazem possibilidades de ampliar e fortalecer a tessitura de redes de cuidado, alegria e aprendizagem no percurso do viver-conhecer.

ISBN: 978-65-87108-82-7
CTP
9 786587 108827

edufersa